

مجموعه مقالات

بمایش بررسی متون و منابع حوزه های

فلسفه، کلام، ادیان و عرفان

(اسماء) (جلد ۱)

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، تهران - قم

جلد ۱

به کوشش

دکتر حسین کلباسی اشتری



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تهران، ۱۳۸۲

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 / به‌کوشش حسین
کلباسی اشتری. - تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۴. -
ج: جدول، نمودار.

ISBN 964-426-261-1 (دوره)

ISBN 964-426-260-3 (ج ۱)

فهرستتویسی براساس اطلاعات فیپا.

ص.ع به انگلیسی: ASMA (Papers of Conference on Researching of Texts and

References in Areas of Philosophy, Kalām, Religion and Mysticism.

edited by Hossein Kalbasi Ashtari/...

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

۱۰۰

۵۸/۲۰

۱۳۸۴

۳۱۳۲۱-۸۴م

کتابخانه ملی ایران



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

به کوشش دکتر مسین کلباسی اشتری

ناشر: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مدیر نشر: (ممت‌الله) ممت‌پور

چاپ اول: ۱۳۸۴

تیراژ: ۱۰۰۰ نسخه

ناظر چاپ: سیدابراهیم سیدعلی

چاپ و صحافی: چاپ فرشیه

ردیف انتشار: ۸۴-۲۹

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

۱-۲۶۱-۴۲۶-۹۶۴ (دوره)

شاپک ۳-۲۶۰-۴۲۶-۹۶۴ (ج ۱)

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

فهرست مقاله‌ها

- ۷.....مدخل
حسین کلباسی‌اشتری
- ۱۱.....بررسی ضعف‌ها و راهکارهای برنامه‌ای و متنی فلسفه و کلام.....
حمیدرضا آیت‌اللهی
- ۱۹.....آموزش فلسفه و روش‌های بهبود آن.....
محمدعلی ازهای
- ۲۹.....مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران.....
سیدحسین اسلامی
- ۷۵.....چرا فهم فلسفی در فرهنگ اسلامی عمومیت پیدا نکرده است؟.....
محمد اکبری
- ۸۵.....ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی.....
رضا اکبریان
- ۱۴۳.....مقدمه‌ای بر فلسفه «تاریخ فلسفه اسلامی».....
(تأملاتی در مبادی و پیش‌فرض‌های تدوین تاریخ فلسفه اسلامی)
مسعود امید
- ۱۶۳.....آموزش فلسفه در آلمان.....
فرزین بانکی - احمدعلی حیدری
- ۲۰۷.....دنیا و آخرت در نهج‌البلاغه و دیوان امام علی (ع).....
محمدرضا بساق‌زاده
- ۲۲۹.....ضرورت آموزش سیستمی در فلسفه اسلامی.....
عباس جوارشکیان

- ۲۵۷.....اهمیت و لزوم درس «منتخب متون فلسفی و کلامی به زبان فارسی»
سید محمد حاک
- ۲۶۵..... طرح واره متن آموزشی فلسفه غرب.....
رامین خانگی
- ۲۷۷..... بازخوانی متون درسی «مبانی عرفان و تصوف».....
احمد رضی
- ۲۹۵..... گامی به سوی فلسفه اسلامی.....
بهمن شریفزاده
- ۳۰۷..... تحلیل و بررسی دیدگاه شرق شناسان درباره آرای محی الدین ابن عربی.....
مریم صانع پور
- ۳۳۹..... بررسی موارد قوت و ضعف مجلد نخست از تاریخ فلسفه کاپلستین.....
حسن فتحی
- ۳۴۷..... وضعیت متون آموزشی در حوزه ادیان.....
فیاض قرایی
- ۳۵۷..... نقدی بر ترجمه متون دینی : قرآنی.....
علی قهرمانی
- ۳۶۵..... ضرورت تنقیح متون قدیمی و اصلی آموزشی (کاستی‌ها و محدودیت‌ها).....
محمدصادق کاملان
- ۳۷۹..... نگاهی به وضعیت آموزشی سنت فلسفی ایده‌آلیسم آلمانی.....
علی مرادخانی

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 یکصد و هشتاد 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 بررسی‌دها 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، درنهایت 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

بررسی ضعف‌ها و راهکارهای برنامه‌ای و متنی فلسفه و کلام

حمید رضا آیت‌اللهی

دانشیار گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی

با توجه به نگاه ویژه ایرانیان به تفکر فلسفی و مبانی دینی اندیشه‌های خود، واکاوی برنامه‌های آموزش و پژوهش در این حیطه، نیاز جدی جامعه ما است. با این بررسی‌ها نه تنها نیازهای جامعه باید برآورده شود، بلکه تحول و پویایی جریان اندیشه‌ورزی در جامعه ما مستلزم تأکیدی مضاعف بر بازنگری‌های نو در آن است. با این نگرش، واکاوی برنامه‌های آموزشی فلسفه و کلام در آموزش عالی کشور که با ضعف‌هایی مواجه است و ارائه راهکارهایی برای برطرف کردن آن، وجهه همت این مقال قرار گرفته است. متناسب با این ضعف‌ها، متون مورد استفاده برای آن برنامه‌ها نیز کاستی‌هایی دارد که به ناکارآمدی آنها انجامیده است. در زیر، محورهایی ارائه می‌شود که با آنها ضمن بازنمودن ضعف‌ها، به راهکارهایی برای تحول و پویایی برنامه‌ها و متون مورد استفاده اشاره می‌شود:

۱. تفصیل اهداف آموزشی مقاطع و رشته‌های درسی و تک‌تک واحدهای

درسی و ارائه راهکارهای متناسب برای برآوردن اهداف

در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها دروسی گنجانده شده است که متخصصان آن رشته نیاز آنها را برای دانشجویان تشخیص داده‌اند. اما برخی از استادان، از هدف ارائه آن درس آگاهی ندارند. ضرورت دارد اهداف هر درس در دو سطح به استاد مربوط نموده شود. در سطح اول، نیاز تفصیلی (در حد نیم تا یک صفحه) که با ارائه درس قصد است آن نیاز برآورده شود، در سطح دوم باید مشخص شود آن درس در محدوده کلان آن رشته چه بخشی از نیاز مجموع جامعه به آن رشته را می‌خواهد برطرف کند. متأسفانه برخی از شرح‌ها فاقد این برآورد هستند و

در برخی دیگر نیز توضیحات ارائه شده از حد یک جمله کوتاه فراتر نمی‌رود. در نهایت، استادان دروس نیز با این نیازسنجی‌ها آشنایی ندارند. این مسئله بدانجا انجامیده است که هر استادی بنا به تشخیص غیر کارشناسی شده خود، به انتقال برخی معلومات به دانشجویان خود اقدام می‌کند که گذشته از آنکه نیازهای جامعه در آن درس برآورده نمی‌شود بلکه دانشجویان صرفاً محفوظاتی فرا می‌گیرند که هم آنها و هم جامعه آنها با آن بیگانه است.

۲. بررسی میزان برآورده شدن اهداف و کاستی‌های آن و بازخور اهداف و راهکارها

در صورتی که نیازهای تفصیلی دوگانه اشاره شده تعیین و ابلاغ شود، در آن صورت با ارزشیابی‌های آموزشی به‌خوبی می‌توان در خصوص کارایی دروس و استاد مربوط و متون مورد استفاده به قضاوت نشست؛ و این بازخورها به تحول و پیشرفت مداوم سیستم آموزشی دانشگاهی یاری می‌رساند. اما به‌علت کم‌رنگ بودن ارائه آن اهداف، ارزیابی مفیدی نمی‌توان از دروس داشت. همین امر موجب شده است که مرتب پرسیده می‌شود دانشجویان چرا بعد از فارغ‌التحصیلی نمی‌توانند شغل و جایگاه اجتماعی مناسبی متناسب با آموخته‌هایشان در دوران دانشگاه به دست آورند. چون نه تنها نمی‌داند چرا آن همه مطلب را یاد گرفته است، آگاه هم نیست که برای برآوردن آن نیازهای جامعه تربیت شده است.

۳. مقایسه اهداف و برنامه‌ها و محتواهای درسی با نیازهای متغیر جامعه و تدوین برنامه و متون متناسب با آنها

ذکر اهداف دروس و تنظیم برنامه‌ها و محتواهای آنها نمی‌تواند کارایی ثابتی داشته باشد چرا که نیازهای جامعه با تحول‌های شتابانی که در شرایط جامعه ایرانی و همچنین جامعه جهانی ایجاد می‌شود مقایسه مداوم برنامه‌ها را با نیازها می‌طلبد. اگر برنامه‌های درسی زمانی در تحلیل و ارزیابی نگرش فلسفه تاریخی مارکسیسم راهگشا بود، شاید اکنون باید روی مسائلی چون جهانی‌شدن و غیره متمرکز شود. لذا تأکید می‌شود نیازسنجی‌شدن مداوم برای تحول در دروس و

بررسی ضعف‌ها و راهکارهای برنامه‌ای و متنی فلسفه و کلام ۱۳

برنامه‌های درسی، یکی دیگر از کاستی‌های نظام آموزشی فلسفه و کلام جامعه ماست.

۴. پویاساختن برنامه‌های درسی آموزشی از طریق مشارکت فعال و مداوم

مجریان

متأسفانه، برنامه‌های درسی فلسفه و کلام پس از مجموعه‌ای بازنگری که در ایام انقلاب فرهنگی شده بود، دیگر هم تغییر و تحول جدی نیافته است؛ در صورتی که پویایی برنامه‌ها از نیازهای فوری جامعه ماست. در مورد پویاساختن برنامه‌ها، هنوز یک نگاه سنتی وجود دارد که براساس آن، تعداد محدودی از برنامه‌ریزان یا پیشکسوتان (ستادی) طبق نظر خود در برنامه‌ها تغییر ایجاد می‌کنند. واضح است که بسیاری از واقعیت‌های اجرایی (صف) فراچنگ این افراد نخواهد آمد. لذا مشارکت فعال و مداوم مجریان، یکی از ضرورت‌های پویاسازی برنامه‌های درسی است.

۵. بومی‌ساختن منابع و برنامه‌های درسی تدریس شده در دانشگاه‌ها با

توجه به فرهنگ ایرانی - اسلامی

برنامه‌های تدوین شده برای دروس فلسفه و حتی کلام، یا مستقیماً برخاسته از ذخایر فکری جامعه ماست و هیچ‌گونه ارتباطی با سایر حوزه‌های فکری ندارد و یا برگرفته از اندیشه غربی (مثل ترجمه‌های فراوان این منابع از کتاب‌های غربی) بدون کاوش در شرایط فرهنگی رشد و بسط آن تفکر است. نظر به اینکه نگرش‌های جدید، جاذبه‌هایی برای دانشجویان دارد، و احساس یافتن افق‌های نو در مواجهه با برخی مسایل برای آنها جذاب است، بدون توجه به ریشه‌های ناپیدای فرهنگ غربی نوعی غرب‌باوری در اندیشه‌های آنان شکل می‌گیرد که خود به بیگانه‌شدن آنها و آموخته‌هایشان با فرهنگ جامعه آنها منجر خواهد شد، و همین امر از کارآیی آنها در جامعه می‌کاهد. ضرورت دارد که ضمن پرهیز از استفاده مستقیم و طابق‌النعل بالنعل از کتاب‌های غربی ترجمه شده، هرگونه مطالبی با کاوش در زمینه‌های فرهنگی آن اندیشه‌ها و مهم‌تر از همه عرضه دیدگاه

خاص ایرانی - اسلامی ما همراه باشد. بومی ساختن دروس ارائه شده در فلسفه و کلام، یکی از ضرورت‌های فوری فعلی جامعه ماست.

۶. همکاری‌های جمعی در تألیف متون درسی به جای تألیف کتاب‌های تک‌مؤلفی

نگرش سنتی دیگری وجود دارد که متون درسی باید از یک اثر جامع و تفصیلی که یک فرهیخته به رشته تحریر درآورده است، برگرفته باشد. این نوع نگرش با توجه به گسترش علوم و تنوع بسیار تخصص‌ها، دیگر در دنیا منسوخ شده است. همکاری جمعی در تدوین متون درسی که از همکاری متخصصان شاخه‌های مختلف نشأت گرفته باشد، بهره‌وری آثار ارائه شده را افزون خواهد کرد.

۷. ایجاد تعامل فعال بین برنامه‌های مؤسسات مختلف و مدرسان برنامه‌های فوق

یکی دیگر از کاستی‌های برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها تنوع رویکردهای استادان و دانشگاه‌های مختلف است. هر استاد یا دانشگاهی بر مسئله خاصی تأکید می‌ورزد که در مواردی شاید سایر همکاران و استادان هیچ توجهی به آن نکنند. از آنجا که مطالب درسی در محیط بسته کلاس ارائه می‌شود و غیر از دانشجویان و استاد کسی از محتوای مطالب ارائه شده اطلاعی ندارد (برخلاف کتاب و مقاله که در معرض اندیشه‌ورزی جامعه قرار می‌گیرد)، تفاوت‌های مطالب ناشناخته خواهد ماند. دانشجویان نیز درون سیستم هستند و نمی‌توانند قضاوتی بیرون از سیستم داشته باشند. همین تفاوت‌ها به تکرر روزافزون محتوای دروس می‌انجامد. نویسنده، این تکرر و اختلاف‌ها را به شدت در زمان طرح پرسش‌های آزمون‌های کارشناسی ارشد مشاهده کرده است، به گونه‌ای که به سختی می‌توان تمرکزی برای تدوین آزمون‌ها یافت. لذا ارائه راهکارهایی برای ایجاد تعامل فعال بین مدرسان، از اولویت‌های برنامه‌های دانشگاه‌هاست. به نظر می‌رسد با افزایش هسته‌های آموزش فلسفه و کلام در آینده، در این خصوص با واگرایی بیشتر و نیز

بررسی ضعف‌ها و راهکارهای برنامه‌ای و متنی فلسفه و کلام ۱۵

احتمالاً با بحران‌هایی در آموزش و برای دانش‌آموختگان این رشته‌ها در جامعه مواجه خواهیم شد؛ همچنین، در اولین قدم روش‌هایی باید جست‌وجو تا حداقل اطلاع‌رسانی مناسبی از محتوا، روش و متونی که استادان دروس ارائه می‌دهند، به یکسان انجام پذیرد و سپس در جهت همگرایی فعالیت‌ها اقداماتی نظیر نشست‌های دوره‌ای انجام گیرد.

۸. اطلاع‌رسانی مناسب از فعالیت‌های آموزشی و برنامه‌ای در دانشگاه‌های مختلف دنیا

گذشته از ضرورت همیاری دست‌اندرکاران آموزش فلسفه و کلام در داخل، نظر به اهمیت درک متقابل اندیشه‌ورزی جامعه ما و حوزه‌های فلسفی دیگر، باید برنامه‌های سایر دانشگاه‌های مهم دنیا پیوسته بررسی شود. روش‌های آموزشی و محتواها و برنامه‌ها و رویکردهای مختلف، زمینه‌ای فراهم می‌کند تا هم، هم‌سخنی بیشتری با سایر حوزه‌های اندیشه ایجاد شود و هم با بهره‌بردن از تجربه‌های دیگر جوامع، در باروری و رشد برنامه‌ها و متون و نحوه تدریس خود پویایی بیشتری حاصل شود. توقع مراکز اندیشه‌ورزی در دنیا (مخصوصاً جوامع اسلامی) از تحرک و نشاط و فعالیت فکری ایرانی-اسلامی آن‌چنان زیاد است که حتی درخصوص ایجاد مرکزی برای اطلاع‌رسانی و همفکری بین متفکران جوامع گوناگون در داخل کشور می‌توان به جد اندیشید.

۹. تعامل فعال با سایر مراکز علمی دنیا با نامه‌نگاری‌های مستمر یا ملاقات‌های دوجانبه استاد و دانشجو

تجربیات موفق همایش‌های بین‌المللی، نشان‌دهنده تأثیر بسیار ملاقات‌های رودررو و فرد با فرد است. علاقه وافر اندیشمندان برای برگزاری نشست‌های علمی و اهمیت لابی‌های علمی و صرف هزینه‌ها و زحمات بسیار برای شرکت در همایش‌هایی که در کشورهای دیگر برگزار می‌شود، به ضرورت تعامل با سایر اندیشمندان اشاره دارد. ایجاد بستری مناسب برای این‌گونه ارتباطات، چه در

سطح استاد و چه در سطح دانشجویان، در خلاقیت و خودباوری و تعمیق فعالیت‌های علمی نظام آموزشی ما مؤثر خواهد بود.

۱۰. ابداع روحیه خلاقیت و حضور جدی در حوزه‌های فکری مختلف دنیا با تأکید بر تأثیرگذاری نه تأثیرپذیری

متأسفانه، روند اشتیاق به دانستن سیر اندیشه و تحول آن در جوامع دیگر با ترجمه کتاب‌های روز دنیا، جریان تعامل اندیشه‌ها را یکسویه کرده و حضور دیگران را در جامعه ما جدی ولی حضور ما را در جوامع دیگر کم‌رنگ کرده است. باید به برنامه‌هایی اندیشید که حضور ما را در حوزه‌های فلسفی - کلامی دیگر جدی‌تر کند و راهکارهای اساسی ما را در ارائه اندیشه قویم بشری مد نظر قرار دهد و در نهایت، تأثیرگذاری‌های ما را بر ساختار فکری نظام‌های فکری دنیا به حداکثر برساند.

۱۱. تأکید بر پژوهش در آموزش دانشجویان به جای انتقال صرف مطالب از استاد به دانشجو و ارائه راهکارهای پرورشی به جای تأکید بر راهکارهای آموزشی

یکی از ضعف‌های برنامه آموزشی دانشگاه‌ها (و نیز دبیرستان‌ها) توجه بیش از اندازه به انتقال صرف اطلاعات از استاد به دانشجو است. آشنایی با تاریخ فلسفه و بیان دیدگاه‌های این یا آن فیلسوف، همت اصلی دانشجو و استاد شده است. اما فلسفیدن و اندیشه‌ورزی و بالابردن توان ذهنی دانشجویان، محور فعالیت دانشگاه‌های ما نیست. واضح است کسی که فقط اطلاعات فلسفی دایره‌المعارفی دارد، در اولین حضور خود در جامعه، به ناتوانی خود در برآوردن نیاز جامعه واقف می‌شود. محور فعالیت فعلی دانشگاه‌ها آموزش است، نه پرورش. در برنامه‌ها و متون درسی و روش استادان، پرورش فلسفی - کلامی دانشجویان کمتر وجهه همت قرار داده شده است. بدیهی است ارائه برنامه‌های پرورشی، کار مشکلی است ولی غلبه بر این مشکل برای افزایش کارایی نظام آموزشی، ضرورت فوری جامعه ما است.

۱۲. اطلاع‌رسانی کامل از وضعیت رشته موردنظر در جامعه ایرانی و جهانی و آشناساختن دانشجویان با مراکز مرتبط و انواع اشتغال از طریق ارائه اطلاعات کامل از فعالیت‌های متناسب با آن رشته

یکی از روش‌هایی که با اجرای آن می‌توان نگرانی‌های دانشجویان را در مورد یافتن فرصت‌های شغلی در جامعه برطرف کند، شناخت تفصیلی از موقعیت رشته‌های تحصیلی در کشور و زمینه‌های فعالیت در آنهاست. متأسفانه این‌گونه اطلاعات پس از چندین سال تماس با تک‌تک مراکز فعالیت فلسفی- کلامی در ایران به تدریج به دست می‌آید و کسی که فرصت چنین تماس‌هایی را نداشته باشد، همواره از این شناخت محروم خواهد ماند. اگر این اطلاعات گردآوری شود و به صورت مدون در اختیار علاقه‌مندان قرار گیرد، ارتباط بین دانش‌آموختگان و مراکزی که به این خدمات نیاز دارند، تسهیل می‌شود.

۱۳. ایجاد ارتباطات بین رشته‌ای از طریق مشارکت استادان و دانشجویان رشته‌های مختلف در طرح‌های مشترک

در سال‌های اخیر در سطح جهانی به فعالیت‌های میان‌رشته‌ای توجه ویژه‌ای شده است. از سوی دیگر، جامعه ما به این نوع اندیشه‌ورزی نیاز روزافزونی پیدا کرده است. همین تحول جهانی و داخلی، تأکیدی بر ضرورت تعامل بین فلسفه و اغلب رشته‌های دیگر است. این تعامل می‌تواند با مشارکت استادان و دانشجویان رشته‌های گوناگون در طرح‌های مشترک انجام پذیرد. همچنین عرضه زمینه‌های مورد نیاز جامعه می‌تواند شتاب بیشتری را در تأثیرگذاری فلسفه در جامعه داشته باشد.

۱۴. ارائه برنامه‌های فعال برای ارتباط‌دادن نیازهای جامعه و دانشجویان نیازسنجی جامعه و ایجاد ارتباط بین نیازهای جامعه و فعالیت علمی دانشگاه‌ها توسط گروه‌های کاری، حضور دانش‌آموختگان را در جامعه تسریع می‌کند. لازم است گروه‌هایی که بتوانند نیم‌نگاهی به دانشگاه و نیم‌نگاهی نیز به نیازهای

جامعه داشته باشند، همواره در مورد ارتباط فعال بین این دو پیشنهادهایی ارائه کنند.

۱۵. تغییر نگرش تدوین برنامه و ابلاغ از بالا به نگرش محوریت استادان و محققان و روحیه هماهنگ‌سازی بین آنها

یکی از مشکلات نظام دانشگاهی ما، نگرش متمرکز و ابلاغ از بالا است که بحمدالله در این چند ساله به سمت استقلال دانشگاه‌ها سوق پیدا کرده است. ولی این تحول در ساختار اداری دانشگاه‌های ما به وقوع نپیوسته است. در دیگر نقاط دنیا، محور اصلی دانشگاه، استاد است و نظام اداری (برخلاف نظام اداری سایر دستگاه‌های اداری)، همه همت خود را مصروف تأمین ایده‌های استادان می‌کند. درحالی‌که در دانشگاه‌های ما نظام اداری است که می‌خواهد جهت‌گیری فعالیت استادان را مشخص کند و استاد را در پیچ و خم بوروکراسی خود تحت سیطره خویش درآورد. این نگرش مدیریتی باید به نگرشی تغییر یابد که در آن، وجهه همت هماهنگی بین فعالیت استادان است. نخبگان، مدیریت ناپذیر هستند و جامعه‌ای پیشرفت می‌کند که این واقعیت را با جان و دل بپذیرد و فقط به هماهنگی بین این مدیریت‌ناپذیران اعتقاد داشته باشد.

آموزش فلسفه و روش‌های بهبود آن

محمد علی ازه‌ای
دانشگاه اصفهان

يؤتى الحكمة من يشاء و من يؤتى الحكمة فقد اوتي خيراً كثيراً

در ۱۶ و ۱۵ فوریه ۱۹۹۵، بخش فرهنگی سازمان ملل متحد (یونسکو) کنگره‌ای بین‌المللی با عنوان «فلسفه و دموکراسی در جهان» برگزار کرد که در آن فیلسوفان و محققان و رؤسای دانشگاه‌ها از ۱۸ کشور جهان شرکت داشته‌اند. عنوان آن کنگره، شاید به دلیل وضعیت خاص جهان در آن زمان - یعنی فروپاشی نظام سیاسی کمونیسم - انتخاب شده بود؛ اما مندرجات کتابی که پس از اتمام کنگره، در یونسکو منتشر شد، در واقع گزارشی از آن کنگره مشتمل بر نتایج کنگره است و قطعنامه آن نیز ارتباط خاصی را با آن عنوان نشان نمی‌دهد، و به نظر می‌رسد دستاورد آن کنگره، با موضوع و اهداف «همایش اسماء» ارتباط نزدیک‌تری دارد. مباحث مطرح‌شده در آن کنگره، حوزه وسیعی از مسائل را پوشش می‌داده است؛ اما آنچه پس از قرائت آن کتاب در خاطر خواننده باقی می‌ماند، توصیه‌های کنگره است برای توسعه فلسفه و تأکید بر ارتقا و گسترش آموزش فلسفه در همه کشورهای: گسترش آموزش فلسفه در سطوح دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی. گنجانیدن واحد اجباری و یا اختیاری درس فلسفه برای دانشجویان سایر رشته‌های علوم نیز از جمله آن پیشنهادها است. آنچه در آن کنگره و قطعنامه آن بیش از هر چیز به عنوان وسیله‌ای برای نیل به این هدف تأکید شده، چاپ و انتشار کتاب‌های مناسب برای مقاطع مذکور و به‌منظور گسترش فلسفه در میان عموم مردم است. همچنین بر استفاده از وسایل و روش‌های جدید مانند استفاده از نوارهای صوتی و ویدیویی و استفاده از سی‌دی و کامپیوتر و ایجاد پایگاه‌های

اینترنتی به منظور توسعه تفکر فلسفی تأکید شده است. با وجود آنکه از کشور جمهوری اسلامی ایران در آن زمان، کسی در آن کنگره شرکت نداشته است، یعنی همایش اسما را می‌توان قدمی عملی در راستای تحقق اهداف آن سمینار تلقی کرد که با توجه به نیازهای خاص آموزش فلسفه در کشور جمهوری اسلامی ایران برگزار شده است.

مشکل اساسی متون درسی در حوزه فلسفه - که بحث این مقاله به آن محدود خواهد شد - در واقع به متن یا متون خاصی مربوط نیست و ناشی از نحوه وجود موضوعات فلسفی است که این متون با آن سروکار دارند، یعنی معقول ثانی بودن آنها. این مشکل هرچند در ارتباط با متون فلسفه قدیم نیز وجود دارد، عمدتاً در ارتباط با فلسفه جدید ظاهر می‌شود. در این بخش - یعنی در فلسفه معاصر - نه خود صاحب‌نظریم و فکر پیشرفته داریم، و نه جامعه علمی ما در بهشت قطع ارتباط، و بدون ارتباطی زندگی می‌کند که جامعه علمی ما در ابتدای ورود فلسفه و پس از ترجمه‌های حنین ابن اسحاق و اسحاق ابن حنین و امثال آنها در آن زندگی می‌کرد و در نتیجه آن قطع ارتباط فرصت یافت فلسفه خود را براساس نیازهای جامعه خود توسعه دهد. نتیجه وضعیت فعلی در ارتباط با فلسفه جدید و معاصر، تقدیم مفصول بر فاضل - یعنی تقدیم وجود لفظی بر وجود ذهنی - است؛ به عبارت دیگر مشکل در نوشته‌های جدی‌تر فلسفه معاصر این است که الفاظ بر صفحات سفید کاغذ نقش می‌بندند و به جای آنکه الفاظ گویا و راهنمای شما به معانی باشند، شما باید به دنبال معانی آنها بگردید.

بهبود و ارتقای سطح آموزش فلسفه را می‌توان در دو محور معلم و متعلم جست‌وجو کرد: تأثیر و نقش کتاب و معلم راهگشا را در هیچ‌یک از علوم، و از جمله در فلسفه، نمی‌توان نادیده انگاشت. داستانی که ابن سینا در زندگی‌نامه خود بیان داشته است، این نکته را به خوبی نشان می‌دهد. ابن سینا می‌نویسد: ۴۰ مرتبه کتاب *مابعدالطبیعه* ارسطو را قرائت کردم اما منظور ارسطو را درنیافتم، تا آنگاه که تصادفاً به کتاب *اغراض مابعدالطبیعه* فارابی دسترسی پیدا کردم و مشکلم در فهم آن کتاب برطرف شد. این قضیه نشان می‌دهد که حتی زمانی که دانشجو نابغه‌ای در حد ابن سینا است، چگونه برای فهم مناسب یک اثر فلسفی، بازهم

آموزش فلسفه و روش‌های بهبود آن ۲۱

نیازمند معلم و کتاب مناسب است و در نتیجه قابل درک است که چگونه پدید آمدن مهم‌ترین و مستقل‌ترین اثر فلسفی ابن‌سینا، مدیون نوشته فارابی، یعنی معلم مناسب، بوده است. اگر به مندرجات چند صفحه از این کتاب مراجعه شود، ملاحظه می‌شود که بخش عمده آن فهرست، همان مندرجات *مابعدالطبیعه* ارسطو است. اما فارابی در آنجا نکته‌ای را در مورد رابطه مفهوم «الاهیات» و کتاب *مابعدالطبیعه* ارسطو ذکر می‌کند که به احتمال زیاد همان راهنمای او قرار گرفته و مشکل ابن‌سینا را برطرف کرده، و زمینه برای نگارش کتاب *الهیات شفا* فراهم شده است. فارابی در ابتدای این کتاب می‌نویسد: «علی‌رغم اینکه *مابعدالطبیعه* ارسطو غالباً به عنوان علم الهی یا الاهیات توصیف می‌شود، موضوع کتاب درباب وجود است، و در این کتاب، درباره وجود از آن جهت که وجود است، و علل و احکام آن بحث می‌شود». فارابی اضافه می‌کند که این کتاب درباب خداوند و جواهر مفارق و مجرد از ماده نیست. او می‌افزاید که بسیاری از خوانندگان این کتاب از این جهت گمراه شده‌اند، زیرا منتظرند که همه مندرجات کتاب را درباب خداوند و عقل و نفس ملاحظه کنند، اما به استثنای کتاب لامبدأ، با چیزی غیر از آن مواجه می‌شوند. سپس فارابی در خلاصه‌ای که از کتاب *مابعدالطبیعه* ارائه می‌دهد، احکام مشترک وجود را از آن حیث که وجود است، بیان می‌کند و می‌گوید که بحث از خداوند، بخش خاصی از این علم است، آن‌هم نه بحث از خداوند از هر حیث بلکه از آن جهت که او اصل و مبدای هستی مطلق است. فارابی با این رساله چند صفحه‌ای، نه فقط خطوط اصلی متافیزیک ارسطو و آنچه را که در آن آمده است، بلکه آنچه را که باید و انتظار می‌رود پیش آید نیز مشخص می‌کند. در واقع، کتاب *الهیات شفا*، تحقق همین تصور از متافیزیک است که ابن‌سینا به شیوه خاص خود به آن جامه عمل پوشانده است. از این قبیل، نمونه‌های متعددی می‌توان یافت؛ از جمله مرتبط‌شدن ویتگنشتاین با برتراند راسل و پیدایش رساله فلسفی-منطقی ویتگنشتاین، که شاید پس از متافیزیک ارسطو بتوان آن را مهم‌ترین کتاب در زمینه متافیزیک شمرد. ویتگنشتاین ابتدا دانشجوی

رشته میکانیک و راسل در آن هنگام فیلسوفی باتجربه بود؛ که در نتیجه هدایت و راهنمایی او، کتاب رساله فلسفی- منطقی تدوین شد.^۱

در این بخش- یعنی بخش معلم مناسب- از مقاله می‌خواهم با طرح پیشنهادی برگزاری کنکور اختصاصی برای پذیرش دانشجویان در رشته فلسفه به بحث خود خاتمه دهم.

آثار مثبت برگزاری کنکور اختصاصی، پیش از این در رشته زبان انگلیسی به خوبی نمایان شده است. البته پیشنهاد برگزاری کنکور اختصاصی، در صورت تأیید، مستلزم بررسی جوانب بیشتری است. در اینجا، درباره موضوع اصلی، یعنی پایه دیگر آموزش فلسفه که همان مشکلات کتاب‌های درسی و متون آموزشی رشته است، بحث می‌شود.

چون موضوع این سمینار، بررسی مسائل و مشکلات مرتبط با متون درسی است، شایسته است پرسیده شود منظور از «متون درسی» چیست. آیا منظور مثلاً بررسی مشکلات کتاب *بداية الحکمه* یا *نهاية الحکمه* یا شرح منظومه و *شواهد الربوبیه* و یا *اسفار* و امثال آنها است؟ نه، این کتاب‌ها منظور نیست؛ زیرا این کتاب‌ها خارج از موضوع بحث همایش است، چراکه تصریح شده است منظور از «کتابهای درسی» در این همایش، کتاب‌هایی است که به زبان فارسی نگاشته شده است. پس آیا منظور بررسی مشکلات مربوط به تدریس متونی مانند *اساس الاقتباس* یا *گوهر مراد* است، که به زبان فارسی است؟ نه، چون این متون تا جایی که این نگارنده مطلع است، در هیچ درسی، متن درسی قرار داده نشده، لااقل به گونه‌ای که برنامه آموزش فلسفه در دانشگاه اصفهان در دست اجرا است. تردیدی نیست که درس‌هایی وجود دارد که در آنها استاد می‌تواند از این کتاب‌ها به عنوان متن درسی استفاده کند؛ اما اگر استادی در تدریس این متون با مشکل مواجه باشد، اجباری وجود ندارد که آنها را به عنوان متن درسی انتخاب کند، زیرا

۱. قطعاً افراد بسیاری کتاب *اغراض مابعدالطبیعه فارابی* را خواندند یا در جلسات درس راسل حاضر شدند اما از اینها نه *الهیات* ابن سینا پدید آمد، و نه *رساله فلسفی- منطقی* ویتگنشتاین.

آموزش فلسفه و روش‌های بهبود آن ۲۳

درس‌های رشته فلسفه با سرفصل‌های خود مشخص می‌شود، و نه براساس منابع. استاد می‌تواند برای تدریس سرفصل‌های تعیین‌شده، از کتاب‌های دیگر استفاده کند.

اجازه دهید موضوع را از زاویه دیگری بنگریم: اگر موضوع مورد بررسی را به‌منظور سادگی بحث به بررسی متون درسی در رشته فلسفه محدود کنیم و دوره موردنظر را نیز دوره کارشناسی قرار دهیم، با توجه به چهارچوب کنونی آموزش فلسفه در دانشگاه‌های ایران، که مبتنی بر آموزش تاریخ فلسفه، یعنی تاریخ اندیشه‌های فلسفی است، ملاحظه خواهیم کرد که موضوع مورد بررسی ما عبارت است از بررسی متون و منابع درسی در درس‌های تاریخ فلسفه و فلسفه اسلامی. پس سؤال بدین شکل مطرح خواهد شد که مشکل متون و منابع درسی در درس‌های تاریخ فلسفه و فلسفه اسلامی چیست. برای اینکه سؤال مشخص‌تر شود، لازم است به عناوین دروسی که به‌طور سنتی موضوع مشترک آموزش فلسفه در همه گروه‌های فلسفه در ایران بوده است، اشاره کنیم. عناوین این درس‌ها عبارت‌اند از تاریخ فلسفه غرب شامل تاریخ فلسفه یونان (۱) از آغاز تا افلاطون، تاریخ فلسفه یونان (۲) از ارسطو تا افلوپین، تاریخ فلسفه قرون وسطی تا رنسانس، تاریخ فلسفه از بیکن تا هیوم، تاریخ فلسفه از کانت تا نیمه دوم قرن نوزدهم، تاریخ فلسفه جدید و معاصر از نیمه دوم قرن ۱۹ تا قرن ۲۰، و بالآخره فلسفه معاصر و مکاتب جدید قرن بیستم.

درس‌هایی که عنوان شد، بخش اصلی آموزش فلسفه را در ایران در دوره کارشناسی در زمینه آموزش فلسفه غرب تشکیل می‌دهد. البته در کنار این دروس باید دروس تاریخ فلسفه اسلامی شامل درس‌های تاریخ فلسفه اسلامی (۱) و (۲)، فلسفه اسلامی ۱ و ۲ و ۳، و بالآخره درس کلام را هم افزود، که علاوه بر دروس فلسفه غرب، در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود.^۱

۱. درس‌های دیگری مثل متون فلسفی به زبان عربی و انگلیسی نیز هست که از موضوع بحث این همایش خارج است.

در اینجا لازم است به نکته‌ای اشاره شود و آن اینکه اخیراً از طرف وزارت متبوع به دانشگاه‌ها این اجازه داده شده است که با تشکیل شورای برنامه‌ریزی در گروه‌های آموزشی آنها؛ تغییراتی در دروسهای رشته خود، در حد اصلاح سرفصل‌ها و یا حتی ادغام، حذف و یا جایگزینی بعضی از دروس با درس‌های دیگر، به وجود آورند؛ اما چون این نکته در نتیجه بحث حاضر تأثیری ندارد، فعلاً می‌توان آن را نادیده گرفت. چرا که آنچه در برنامه قبلی و یا برنامه اصلاح‌شده جدید از نظر ما مورد توجه است، این است که در هیچ‌یک از این دروس، استفاده از هیچ منبع معینی ضروری شمرده نشده است، و منابع صرفاً جنبه پیشنهادی و قابل تغییر و تجدیدنظر دارند. منابع درسی فقط در حد پیشنهاد موقت مطرح‌اند. این کتاب‌ها همیشه با کتاب‌های جدیدالانتشار و بهتر قابل تعویض هستند و می‌توان تصور کرد که هر زمان مشغول بررسی این‌گونه کتب هستیم، کتاب‌های تازه‌تری منتشر می‌شوند و به کار می‌روند و در نتیجه موضوع بحث تغییر می‌کند. عملاً نیز متون پیشنهادی هرچه باشند، در نهایت علایق استاد، آشنایی قبلی او با منابع و احتمالاً کتابخانه شخصی او تعیین‌کننده است.

حتی انتشارات سمت نیز که در ایران وظیفه انتشار کتاب‌های درسی دانشگاهی در زمینه علوم انسانی را برعهده دارد، مانند سایر انتشاراتی‌های مشابه در خارج، کتاب‌های درسی خود را فقط به‌عنوان پیشنهاد تهیه و ارائه می‌کند.

با توجه به آنچه گفته شد مبنی بر اینکه منظور از «متون درسی» در واقع «بهترین منابع تألیف یا ترجمه‌شده موجود در زمان خاص ارائه درس است» و اگر پرسیم که «مشکل این منابع چیست»، سؤال به تیرگی می‌گراید، و در واقع این سؤال را پرسیده‌ایم که «مشکل یا مسئله» «کم‌مسئله‌ترین» یا «بی‌اشکال‌ترین» کتاب‌های درسی چیست، روشن است که جست‌وجوی پاسخ برای این سؤال به لحاظ ابهام موضوعی، کار ساده‌ای نخواهد بود. برای اینکه انتزاعی سخن نگفته باشیم، اجازه دهید با توجه به مورد خاصی سخن بگویم:

اولین درس تاریخ فلسفه غرب - یعنی درس «تاریخ فلسفه یونان (۱)» - را در نظر بگیرید. کتاب‌های زیر را متخصص این درس در گروه فلسفه در دانشگاه

اصفهان به‌عنوان منابع پیشنهادی مطرح کرده و به تصویب شورا و گروه و دانشکده و دانشگاه نیز رسیده است:

۱. تاریخ فلسفه، تألیف محمود هومن (جلد اول)؛ ۲. نخستین فیلسوفان یونان، شرف‌الدین خراسانی؛ ۳. از سقراط تا ارسطو، شرف‌الدین خراسانی؛ ۴. محاکمه سقراط؛ ۵. تاریخ فلسفه، کاپلستون (جلد اول)؛ ۶. تاریخ فلسفه، امیل بریه؛ ۷. سیاست از نظر افلاطون، الکساندر کویره؛ ۸. افلاطون ژان برن.

اگر سؤال خود را در مورد این فهرست یا هر فهرست مشابه دیگری که استادی دیگر برای این درس انتخاب می‌کند، تکرار کنیم و بپرسیم مشکل شما با این متون چیست، پاسخ این خواهد بود که این متون بهترین متون موجودند.

برای بررسی مورد مشخص دیگر، به منابع آخرین درس از درس‌های تاریخ فلسفه غرب مراجعه می‌کنیم. در این مورد، منابع پیشنهاد شده عبارت‌اند از:

۱. کی‌یرگگور، متفکر عارف‌پیشه، مهتاب مستعان؛ ۲. تاریخ فلسفه، فردریک کاپلستون (از فیثته تا نیچه)؛ ۳. پراگماتیسم، ویلیام جیمز؛ ۴. فلسفه معاصر اروپایی، بوخنسکی؛ ۵. فلسفه در قرن بیستم، ژان لاگوست؛ ۶. پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست‌بودن، ژان ورنو، ژان وال، ترجمه دکتریحیی مهدی و همکاران؛ و نیز یک کتاب لاتین.

در این مورد نیز مشکل خاصی درباره مؤلف یا تألیف وجود ندارد؛ و مترجمان نیز افراد دقیق و شناخته‌شده‌ای هستند. اما نمی‌توان گفت در تدریس فلسفه معاصر با هیچ مشکلی مواجه نیستیم. در اینجا مشکل، مشکل متون درسی به‌عنوان متون درسی نیست و مشکل متون درسی در اینجا و بعد است. مشکل در واقع مشکل مفاهیم و نارسایی کلمات برای بیان آنها است. فرض کنید کسی در طی این درس بخواهد از بنیادی‌ترین تفاوت و تمایز در فلسفه تحلیلی یعنی تمایز سنس (sense) و رفرنس (reference) سخن بگوید و آن را به فارسی منعکس کند. این بحث را بیش از یکصد سال پیش فرگه مطرح کرده است؛ اما بحث درباره آن با همان قوت در میان فلاسفه تحلیلی ادامه دارد، و بحث در مورد ماهیت این تمایز هنوز به نتیجه مشخصی که همگان روی آن توافق کرده باشند، نرسیده است. معمول‌ترین کلمات در ترجمه این دو اصطلاح، ترجمه آنها به «مفهوم» و

«مصدق» است. اما نحوه استعمال این دو لفظ در زبان فارسی چنان است که ورای اسامی خاص مناسب نیست، و اگر مترجم بخواهد یکنواختی کاربرد این دو اصطلاح را در طی ترجمه حفظ کند، خواننده را با مشکل روبه‌رو خواهد ساخت. در بیان این تمایز در مورد اسامی خاص، همیشه از اسم خاص و مسمای آن سخن می‌گوییم، نه از «مصدق». سخن گفتن از مصداق جمله‌ها نیز معمول نیست. طبق گفته یکی از استادان آلمانی‌زبان، این تمایز حتی در زبان اصلی یعنی زبان آلمانی نیز خواننده را با حیرت مواجه می‌کند. با تفسیرهای جدیدی که از این تمایز ارائه می‌شود، حدود این دو مفهوم و مشخصه‌های آن دائماً در حال تغییر است؛ و اگر مترجم فارسی، الفاظی را با اصطلاح‌سازی برای بیان یکی از این تفسیرها برگزیند، این اصطلاح برای بیان معنای مورد نظر در تفسیرهای دیگر مناسب نخواهد بود. کناره‌نهادن این تمایز پس از بیش از یک قرن از یک‌سو و وجود بحث‌های طولانی و مفصل در باب توضیح مناسب آن از سوی دیگر، این نکته را روشن می‌کند که انتخاب یک لفظ فارسی یا عربی توسط یک مترجم فارسی به‌عنوان معادلی برای آن باید به‌عنوان یک اشتباه ضروری تلقی شود و این دشواری، اتکا به متون مترجم را در آثار پیشرفته فلسفی معاصر نشان می‌دهد. اصطلاحات فلسفی بسیار دیگری هم هست که وضع مشابهی دارند. این وضع، نشان‌دهنده نیاز به تلاش دائم برای توسعه تفکر به زبان فارسی است. اما برای اینکه در بند معانی سنتی اصطلاحات متداول گرفتار نشویم، لازم است لااقل در دوره‌های پیشرفته، در حوزه‌های فعال‌تر فلسفه، فلسفه به زبان اصلی خواننده و درباره آن بحث شود.

مشکل اساسی، ارائه‌نشدن تعریف دقیق معانی فلسفی از یک‌سو، و وضع‌نشدن کلمات فارسی مناسب برای آنها از سوی دیگر، و به تعبیر دیگر، «پیشرفت دائم این معقولات در خارج از کشور» و «نارسایی الفاظ برای بیان و انتقال آنها» است. با توجه به اینکه زبان، امری عمومی و مشترک است، در این مورد پیشنهاد می‌شود یک سایت اینترنتی تأسیس شود که منابع درسی جدید را در هر زمینه معرفی کند. برای مثال کتاب‌ها و مقاله‌ها و نوشته‌های مناسبی که استادان به‌عنوان منبع درسی و یا کمک‌درسی از آن استفاده می‌کنند، در آن درج و توضیحات

مناسب برای مفاهیم بنیادی در هر حوزه و هر مورد اضافه شود و در معرض ملاحظه و نقد صاحب‌نظران و علاقه‌مندان قرار گیرد و از این طریق، نوعی زبان مشترک و توافق جمعی در مورد الفاظ و معانی آنها در آن حوزه از بحث حاصل آید. فقط پس از توسعه بحث‌های مشابه است که می‌توان در حوزه بحث‌های اولیه نیز وارد شد و درباره آنها اظهار نظر کرد. ویتگنشتاین در ابتدای مقدمه خود بر رساله فلسفی-منطقی خود، در باب فهم مندرجات کتاب خود چنین می‌گوید: «احتمالاً این کتاب فقط برای کسانی مفهوم خواهد شد که درباره اندیشه‌های مندرج در آن قبلاً اندیشیده و یا اندیشه‌های مشابهی را قبلاً داشته‌اند».

در سایت مذکور، مسئولیت علمی هر بخش از بخش‌های فلسفه در مورد معرفی یا درج مقاله‌ها و سایر منابع مورد نیاز، برعهده یکی از متخصصان رشته گذاشته شده است. ایجاد و توسعه چنین سایتی، نه فقط هزینه‌ای برای وزارت متبوع و یا مؤسسه مربوط نخواهد داشت، بلکه دیری نخواهد پایید که چنان پایگاه قدرتمندی برای کشور فراهم خواهد آمد که با توجه به قوت علایق متافیزیکی در میان ایرانیان، خیلی زود زمینه توسعه آموزش و نیز توسعه نظریات فلسفی جدید در کشور ایجاد خواهد شد.

خوشبختانه، در حوزه علمیه قم قبلاً برای تأسیس این‌گونه پایگاه‌ها اقدام شده است و این پایگاه‌ها مدیریت خوبی نیز دارند، اما این اقدام اولاً جامع نیست (مخصوصاً در زمینه مباحث فلسفه جدید و معاصر)، ثانیاً با هدف خاصی که در فوق بیان شد، تأسیس نشده‌اند: هدف اصلی از ایجاد آنها، در اصل، معرفی ابعاد مختلف فرهنگ اسلامی بوده است.

بدیهی است اجرای طرح پیشنهادشده، کمک بسیار مناسبی است برای دانشجویانی که از طریق کلاس‌های معمول نتوانسته‌اند به پاسخ همه سؤال‌های خود دست یابند؛ همچنین برای مدرسان جوانی که هنوز فرصت نکرده‌اند با همه منابع و منابع جدید آشنا شوند؛ و بالطبع، فرصتی است برای همگان جهت بحث و گفت‌وگو و اظهار نظر در باب این‌گونه مسائل.

به‌طور خلاصه، با توجه به آنچه گفته شد، مشکل منابع درسی در حوزه فلسفه در اصل، معلول معقول‌ثانی‌بودن و ناشی از نحوه وجود موضوعات آن است. این

مشکل مخصوصاً در زمینه فلسفه معاصر بیشتر موجود است و تخفیف آن، مستلزم تلاشی مستمر از جانب اندیشمندان است. با استفاده از تکنیک‌های جدید می‌توان امید داشت که این خلأ با سرعت بیشتر برطرف و نقیصه جبران شود.

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران

سید حسن اسلامی*

درآمد

یکی از دانش‌های کهن که مادر علوم به‌شمار می‌رفته و همواره مدار تعلیم و تعلم و بحث بوده، فلسفه است. آثار متعددی در این حوزه پدید آمده و جهان اسلام شاهد آثار متعددی در این عرصه بوده است. عمده این آثار، جنبه تعلیمی نداشته و تنها بازگویی آرای مؤلفان آن بوده است، مانند *شفای بوعلی* یا *اسفار ملاصدرا*. در عین حال می‌توان از مواردی یاد کرد که با هدف تعلیم فلسفه تألیف شده است. از جهتی، کل آثار فلسفی را می‌توان به اجتهادی و تعلیمی تقسیم کرد. در نوع اول، مقصود مؤلف در درجه نخست بیان آرای فلسفی خود و دفاع از آنها است؛ حال آنکه در نوع دوم، هدف تعلیم رشته و دانشی به‌نام فلسفه است. از این‌رو در کنار متون درجه اول فلسفی می‌توان شاهد آثاری بود که در آنها سعی شده است اندیشه‌های بیان‌شده در جاهای دیگر به زبانی روشن‌تر بیان شود. این نوع آثار، برای آموزش و ترویج فلسفه بسیار لازم است و اگر ادبیات پربراری در این باب نباشد، نمی‌توان انتظار داشت فرهنگ فلسفی و فلسفه‌ورزی رشد کند.

با توجه به این مسئله و ضرورت پرورش تفکر انتقادی در دانشجویان فلسفه، معلمان و مؤلفان فلسفه می‌کوشند آثاری خاص که جنبه تعلیمی آن غالب باشد و دانشجویان را به‌شکلی آسان‌یاب با مسائل و حوزه‌های گوناگون فلسفه آشنا سازد، پدید آورند. از این‌رو، آثار تعلیمی، ویژگی‌های خاصی می‌یابند که خواندن آنها را دلپذیر می‌سازد و متعلمان را به ادامه این مسیر و آشنایی با بزرگان این فن برمی‌انگیزد. لیکن این مهم در مراکز علمی و آموزشی در ایران معاصر نادیده

* عضو هیئت علمی مرکز مطالعات و تحقیقات ادیان و مذاهب

گرفته شده است و ظاهراً نمی‌توان متنی را با مختصات مناسب آموزشی معرفی کرد. این خلأ موجب شده است فرهنگ فلسفه‌آموزی و فلسفیدن در کشور ما ضعیف باشد و نتوان از ظرفیت‌های موجود در این دانش بهره‌کافی برد. امروزه، وضع فلسفه در کشور ما چندان مطلوب نیست و این نکته‌ای است که صاحب‌نظران این حوزه بدان تصریح کرده‌اند. برای مثال، مرحوم دکتر مهدی حائری یزدی در پاسخ به این پرسش که «وضع فلسفه را در اوضاع فعلی چگونه می‌بینید؟ چه زمینه‌هایی برای نشاط دوباره تفکر فلسفی در عالم اسلامی و جهان وجود دارد؟» (رضوی، ۱۳۷۹: ۵۷) نومیدانه می‌گوید: «متأسفانه، در حال حاضر، هیچ زمینه‌ای، اگر هم وجود داشته باشد، به چشم بنده نمی‌آید.» (همان، ص ۵۸).

هدف از این نوشته، بررسی علل این وضع، یا ارجاع همه کاستی‌ها به متون آموزشی یا نحوه آموزش فلسفه نیست؛ بلکه مقصود، تنها اشاره به وضع فعلی متون مقدماتی آموزش فلسفه در کشور ما است که بی‌تردید نوع آن می‌تواند در رواج یا کساد فلسفه تأثیرگذار باشد. از این رو، در اینجا از بحث دیگر عوامل و علل خودداری می‌شود. همچنین، هنگام مقایسه به هیچ وجه در پی تحلیل مضامین این کتاب‌ها نیستیم، بلکه فقط مسائل شکلی و صوری بحث مدنظر است. بنابراین، چه فلسفه را تلاش برای کشف حقیقت بدانیم و چه آن را تلاش برای فهم دقایق زبان در نظر بگیریم، باید در آموزش آن شیوه مطلوبی به کار گرفته شود که به نظر می‌رسد در نظام آموزشی ما به آن توجه نشده است.

کتاب‌های آموزش فلسفه در حوزه زبان انگلیسی را می‌توان در یک تقسیم‌بندی نه چندان دقیق به سه نوع کلی تقسیم کرد: نخست، آثار داستان‌گونه؛ دوم، آثار ساده‌سازانه؛ سوم، آثار دانشگاهی و آکادمیک.

در نوع اول، مسائل فلسفی با استفاده از زبانی داستانی، اعم از رمان یا نمایشنامه بیان و کوشش می‌شود از ابزار داستانی و نمایشی برای انتقال مفاهیم فلسفی یاری گرفته شود. کتاب «دنیای سوفی» نوشته یوستاین گارد، نمونه کاملی از این دست در عرصه آموزش فلسفه در غرب به‌شمار می‌رود. قهرمان این رمان فلسفی، دختری است سیزده- چهارده‌ساله که هنگام بازگشت از مدرسه، در صندوق پستی خانه‌شان به نامه‌ای خطاب به خود برمی‌خورد که در آن تنها یک

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۳۱

جمله نوشته شده است: «تو کیستی؟» این نامه که فرستنده آن ناشناس است، آغاز ماجرای است که او را به عمق مباحث و مسائل فلسفی پیش می‌کشد. این کتاب، با جذابیت یک رمان، گزارش روشنی از تاریخ و مسائل فلسفه غرب را به دست می‌دهد.^(۱)

نوع دوم از متون آموزش فلسفه، آثار ساده‌سازانه است. در این سنخ آثار، بی‌آنکه دست به دامان ادبیات و بهره‌گیری از زبان ادبیات نمایشی شوند، می‌کوشند گزارشی از مسائل و حوزه‌های فلسفه یا فیلسوفان به دست دهند. مجموعه انگلیسی زبان به نام *برای نوآموزان*^(۱)، از این دست آثار به‌شمار می‌رود. هر یک از جلد‌های این مجموعه، به یک موضوع یا شخصیت اختصاص یافته و با استفاده از طرح‌های زیبا و به‌گونه‌ای مصور، مسائل حوزه مورد بحث کاویده شده است. برخی از عناوین این مجموعه عبارت‌اند از: اخلاق، سارتر، کی‌یر که‌گور، فوکو، هگل و فلسفه. برخی از عناوین این مجموعه با نام *قدم اول* به زبان فارسی ترجمه و منتشر شده است.^(۲) در سطحی بالاتر می‌توان از مصاحبه‌های بریان مگی با صاحب‌نظران فلسفه نام برد. وی برنامه‌هایی را برای تلویزیون شبکه بی.بی.سی. تدارک دید و در آنها با دعوت از استادان به نام فلسفه کوشید تصویری کلی اما گویا از فیلسوفان و مسائل این حوزه به زبانی غیر فنی بدست دهد.^(۳)

نوع سوم، آثاری هستند که برای استفاده آکادمیک و تدریس دانشگاهی فراهم آمده است. این آثار نه داستانی هستند، نه مسائل را ساده و عامیانه می‌کنند؛ بلکه تصویری روشن و دقیق از مباحث طرح شده به دست می‌دهند. با این همه، در نوشتن و فراهم‌آوری این نوع کتاب‌ها، تمهیداتی اندیشیده می‌شود تا خواندن و درک این متون حتی المقدور آسان و لذت‌بخش باشد. این مسئله هنگامی جدی‌تر می‌شود که در نظر بگیریم بیشتر این کتاب‌ها برای تدریس در غالب رشته‌ها در حد دو واحد درسی یا یک نیم‌سال تحصیلی در نظر گرفته شده‌اند. از این رو، توجه به این تمهیدات می‌تواند در طراحی تدریس فلسفه و نحوه تدوین کتب آموزشی این رشته بسیار سودمند باشد.

به همین دلیل، در این نوشته، برخی از این متون آموزشی انتخاب و از جنبه‌هایی با متون آموزش فلسفه در مراکز علمی کشور ما مقایسه شده است. منابع اساسی که برای این کار از فرهنگ انگلیسی‌زبان انتخاب شده است، عبارت‌اند از:

۱. فلسفه‌آنگاه و اکنون (آرنولد^۱، بندیت^۲ و گراهام^۳، ۱۹۹۸: ۶۰۴ صفحه)؛

۲. اندیشیدن از طریق فلسفه: مقدمه (هورنر^۴ و وستاکوت^۵، ۲۰۰۰: ۲۷۱ صفحه)؛

۳. مبانی فلسفه: مقدمه (استامف^۶ و ایبل^۷، ۲۰۰۲: ۵۸۶ صفحه)؛

۴. مبانی فلسفه (واربورتون^۸، ۲۰۰۲: ۱۷۸ صفحه)؛

۵. تجربه فلسفه (کولاک^۹ و مارتین^{۱۰}، ۱۹۸۹: ۵۰۳ صفحه)؛

۶. درآمدهای بر فلسفه (پری^{۱۱} و برمن^{۱۲}، ۱۹۹۹: ۸۲۴ صفحه).

البته از کتاب‌های دیگری نیز در این مقایسه سود جست‌ه خواهد شد؛ لیکن به‌طور عمده به این آثار استناد می‌شود. درحالی‌که انتخاب کتاب‌هایی از این سنخ آسان است و به سادگی می‌توان عناوین متعددی از این دست را ردیف و آنها را بررسی کرد، گزینش کتاب‌های آموزش فلسفه اسلامی که خصلت آموزشی داشته و مشخصاً به‌عنوان متن درسی مقدماتی فراهم آمده باشد، دشوار است. تعداد چنین کتاب‌هایی از انگلستان دست‌تجاوز نمی‌کند و حتی به آن هم نمی‌رسد و همین آثار نیز اغلب مقبولیت عمومی نیافته و به‌عنوان متن آموزشی پذیرفته نشده است. از این‌رو، این مقایسه اندکی دشوار می‌شود و نمی‌توان به تعداد کتاب‌های اشاره شده کتاب‌هایی مشابه را معین ساخت و به بررسی نشست. با این همه ناگزیریم از کتاب‌هایی نام ببریم که ممکن است استناد به آنها نیز در عمل از

1 . N.Scott Arnold
 2 . Theodore M.Benditt
 3 . George Graham
 4 . Chris Horner
 5 . Emrys Westacott
 6 . Samuel E Stumpf
 7 . Donald C. Abel
 8 . Nigel Warburton
 9 . Daniel Kolak
 10 . Raymond Martin
 11 . John Perry
 12 . Michael Braman

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۳۳

جهاتی محل چند و چون باشد. نگارنده پیشاپیش به این مشکل واقف است، لیکن چاره‌ای جز این نداشته است. در غیر این صورت باید کتاب‌های فوق در یک سو و تنها یک کتاب یا حداکثر دو کتاب در سوی دیگر قرار می‌گرفت.

از میان متون آموزشی موجود در کشور ما کتاب‌های زیر بررسی خواهد شد:

۱. *بدایة‌الحکمه* (طباطبایی، ۱۴۱۰: ۲۰۴ صفحه)؛

۲. *آموزش فلسفه* (مصباح یزدی، ۱۳۶۴: ج ۲، ۸۱۰ صفحه)؛

۳. *دروس فلسفه* (شیروانی، ۱۳۷۴: ۵۴۳ صفحه)؛

۴. *از ویژگی‌های فلسفه* (کبیری، ۱۳۷۰: ۳۴۱ صفحه)؛

۵. *آشنایی با فلسفه* (غروی‌ان، ۱۳۷۷: ۸۰ صفحه)؛

علت انتخاب کتاب‌های فوق آن است که بعضی از آنها رسماً و عملاً به‌عنوان نخستین متن آموزش فلسفه معرفی و شناخته شده و برخی نیز با این ادعا نوشته شده‌اند.^(۴)

اینک ارائه گزارشی گذرا از این کتاب‌ها ضروری است:

یک: کتاب *بدایة‌الحکمه*، اولین و مهم‌ترین کتاب از این سنخ به‌شمار می‌رود. طی چند دهه اخیر، این اثر را می‌توان نخستین اثری دانست که به‌عنوان متن آموزش فلسفه اسلامی در دوران معاصر^(۵) علامه طباطبایی نوشته‌اند^(۶). گفتنی است که این اثر به درخواست مسئولان وقت مدرسه علمیه منتظریه قم تألیف شد و هدف از نگارش آن، ارائه متنی آسان‌یاب و خوش‌خوان برای آشنایی با فلسفه اسلامی بود. در این کتاب، قبل از مقدمه علامه، مقدمه مسئولان مدرسه درج و هدف از نگارش کتاب در آن بیان شده است. کسان دیگری نیز تأکید کرده‌اند که علامه این متن را به‌عنوان اولین متن آموزش فلسفه نگاشته است^(۷). نام کتاب نیز علاوه بر بار متواضعانه‌اش، گویای همین مطلب است. علامه *بدایه* را برای مبتدیان فلسفه و نه‌ایه را برای متهمیان این عرصه نوشت و کوشید طی این دو کتاب، همه مباحث اصلی فلسفه را به‌روشنی بیان کند.

دیگر آنکه این اثر را کسی تألیف کرده است که خود نه تنها استاد طراز اول فلسفه اسلامی بوده است، بلکه افزون بر آن، از فلاسفه بزرگ سده اخیر به‌شمار می‌رود و نوآوری‌هایی در این عرصه داشته است. این اثر، نقطه عطفی در

کتاب‌های تعلیمی فلسفه به‌شمار می‌رود. این نکته هنگامی آشکارتر می‌شود که با آثار دیگری چون شرح منظومه مقایسه شود. هر چند طی این مدت و همراه یا پس از این کتاب، آثار دیگری با هدف تعلیم فلسفه به دانشجویان این رشته تألیف شده است، در عمل هیچ‌یک نتوانسته است اعتبار و شهرت این کتاب را به‌دست آورد و جانشین آن شود.

استقبال از این کتاب در مجامع علمی ما نه تنها کم نشده، که همچنان در حال افزایش است. وجود ترجمه‌ها و شروح این کتاب، تعیین آن به‌عنوان متن درسی رسمی در حوزه علمی قم، و حضور آن به‌عنوان متن امتحانی در آزمون‌های ورودی مقطع کارشناسی ارشد و مانند آن، گویای این جایگاه است.

این کتاب به دوازده مرحله و هر مرحله به چندین فصل تقسیم شده است. مراحل این کتاب به‌ترتیب به این شرح است: ۱. بحث کلی وجود، ۲. بحث وجود ذهنی، ۳. بحث وجود نفسی و غیره، ۴. بحث مواد ثلاث (یعنی واجب، ممکن و ممتنع)، ۵. بحث احکام ماهیت، ۶. مقولات عشر، ۷. بحث علت و معلول، ۸. بحث وحدت و کثرت، ۹. بحث سبق و لحوق و حدوث، ۱۰. بحث قوه و فعل، ۱۱. بحث علم، عالم و معلوم، ۱۲. مباحث ذات، صفات و افعال واجب‌الوجود.

دو: کتاب آموزش فلسفه، محصول درس‌های آیت‌الله مصباح‌یزدی است که پس از انقلاب اسلامی در مؤسسه در راه حق و با هدف تقویت مبانی اعتقادی و دینی جوانان القا شد و بعدها به‌همت برخی از شاگردان ایشان تحریر شد و ایشان در آن بازنگری کردند و در دو مجلد به‌چاپ رسید. در این کتاب، دغدغه‌های فکری و نظری حاکم بر آن دوران و مسائل پیش‌آمده به‌نیکی منعکس و این کتاب از یک متن آموزشی صرف خارج شده است. نکته قابل توجه در این کتاب آن است که تراوشات فکری یکی از استادان فلسفه و صاحب‌نظران این عرصه است، نه صرفاً تقریر آرای این حوزه. از این رو، در این کتاب شاهد نظریات مؤلف آن هستیم. همچنین این کتاب، بر خلاف *بدایه*، به زبان فارسی نوشته شده است و تبویب و ترتیب بسامان‌تری دارد. افزون بر آن، وجود خلاصه درس و پرسش‌های پایانی هر درس، خصلت آموزشی آن را بیشتر نشان می‌دهد.

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۳۵

این کتاب دربردارنده هفت بخش و هفتاد درس است که از تاریخ فلسفه و مسائل شناخت‌شناسی آغاز می‌شود و با مباحث وجودشناسی، علیت، حرکت و سرانجام خداشناسی پایان می‌یابد.^(۸)

سه: کتاب دروس فلسفه، «متناسب با *بدایة الحکمه* و *نهایة الحکمه* که رایج‌ترین کتاب‌های درسی فلسفه اسلامی در حوزه و دانشگاه است، تنظیم شده است» (شیروانی، ۱۳۷۴) و به گفته مؤلف آن به‌گونه‌ای تحریر و تنظیم شده است که: «با مطالعه آن، نیازی به فراگیری *بدایه*» (همان) نخواهد بود. این کتاب به همان سبک *بدایه* و متناظر با آن نگاشته شده است و می‌توان آن را بازنویسی تفصیلی آن دانست، با این تفاوت که مؤلف مباحث مربوط به اثبات ذات و صفات واجب تعالی را در آن نیاورده است، به این دلیل که این مباحث، «معمولاً به‌طور مستقل تحت عنوان عقاید، آموزش داده می‌شود.» (همان، ص ۶).

با این همه، مؤلف با استفاده از درس‌های استاد شهید مطهری، بحثی را در آغاز کتاب خود درباره تاریخ و مشرب‌های فلسفی در جهان اسلام آورده و خود به این مسئله اشاره کرده است. (همان، ص ۵) هر یک از درس‌های این کتاب، همراه با چکیده مطالب و پرسش است که کارآموزندگان را آسان می‌سازد.

چهار: کتاب از ویژگی‌های فلسفه بر این اعتقاد استوار است که چنان ساده نگارش شده است که «آنهايي که می‌خواهند با فلسفه آشنا شوند، لازم است مطالعات خود را از این کتاب آغاز کنند.» (کبیری، ۱۳۷۰: صفحه‌های آغازین کتاب). این کتاب از یک پیشگفتار چهل صفحه‌ای و پس از آن از هفت فصل با این عناوین تشکیل شده است: فلسفه، اصالت وجود، مواد ثلاث، وجوب، امکان امتناع، وجوب غیري، تذکر، و قواعد فلسفی. با این همه، اثری از آموزشی‌بودن در این کتاب دیده نمی‌شود. این کتاب بیشتر گردآوری اطلاعات مختلفی درباره تاریخ و مسائل فلسفه است. نقل قول‌های مکرر و طولانی و گاه یک‌وونیم و حتی دو صفحه‌ای (مانند ص ۶-۱۸۵، ۴-۲۴۳، ۲۸۰-۲۷۸)، آن هم به زبان عربی و بدون ترجمه و آن هم از متن کتاب‌هایی مانند *شفا*، شرح منظومه، *حکمة الاشراق*، و *اسفار*، ضد آموزشی است و معلوم نیست که مؤلف چگونه این کتاب را اثری آموزشی تصور کرده است. در این کتاب، نکته بدیعی که به آن خصلت آموزشی ببخشند،

دیده نمی‌شود و حق آن است که اساساً حذف شود؛ اما به دلیل ادعای خود مؤلف، در اینجا به آن اشاره شد^(۹).

پنج: کتاب *آشنایی با فلسفه*، متنی کوتاه در هفده درس است که به پیشنهاد سازمان حوزه‌ها و مدارس علمیه خارج کشور مستقر در حوزه علمیه قم «برای آشنایی مقدماتی با مصطلحات و بخش‌ها و فصل‌های فلسفه اسلامی برای طلاب خارج از کشور تهیه شده است» (غروی، ۱۳۷۷). درس‌های این کتاب با تأکید بر اهمیت و ضرورت فلسفه شروع و پس از اشاره‌ای به تاریخچه و تعریف فلسفه، بحث‌های شناخت و مفهوم وجود پیش کشیده می‌شود و با بحث علم و حرکت کتاب به فرجام خود می‌رسد. پایان هر درس نیز پرسش‌هایی برای فهم بهتر درس، ارائه شده است.

این کتاب‌ها در یک سطح نیستند. بر بعضی گویی مهر جاودانگی خورده و نام مؤلف در آنها برای همیشه زنده نگه داشته شده است. کتابی مانند *بدایه بی‌گمان* گویای اصالت اندیشه و بداعت فکر نویسنده آن است. کتابی مانند *آموزش فلسفه*، گویای اندیشه شخصی صاحب آن است، اما برخی دیگر صرفاً گزارش فلسفه اسلامی به‌زبانی ساده‌تر است. اما در اینجا این مسئله مطمح نظر نیست. آنچه در این نوشته مورد بحث نگارنده است، شیوه و سبک و شکل آموزش فلسفه و به تعبیر دیگر مسائل صوری آموزش این علم است، نه مسائل ماهوی. از این نظر چه بسا متنی که تنها گزارش این علم، اما گزارشی روشن و گویا و قابل تعلیم است، از متنی اصیل از صاحب‌نظری کم‌نظیر برتر باشد. به کوتاه سخن، در اینجا خصلت آموزشی یک متن مهم است، نه محتوای آن.

با این همه، این کتاب‌ها اگر با معیارهای صرفاً آموزشی سنجیده شود، کاستی‌هایی دارد؛ ولی این کار به هیچ عنوان نقضی بر اصل کتاب‌ها به‌شمار نمی‌رود و هدف مناقشه در مفاهیم و مضامین آنها نیست. مقصود صرفاً نشان‌دادن کارایی آموزشی آنها است. برای مثال، کتاب *بدایه‌الحکمه* از شاهکارهای مسلم در عرصه دقت، گزارش و تحلیل فلسفه صدرایی است؛ اما این سخن به‌معنای آن نیست که یک متن مقدماتی فلسفه خوبی نیز باشد. حرکت علامه در آن زمان

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۳۷

گامی بلند به پیش بود و ایشان با این کار، تعلیم فلسفه را دگرگون ساختند. اما نباید به آنچه ایشان انجام دادند، بسنده کرد.

اگر در پی حفظ و ترویج فلسفه اسلامی هستیم، باید اقداماتی انجام دهیم که یکی از آنها ارائه متون آموزش فلسفه با استفاده از تجربیات دیگران است. هدف این نوشته و غرض از این مقایسه نیز چنین است. در اینجا به جای آنکه دستوراتی کلی درباره یک متن آموزشی خوب داده شود، کوشش می‌شود با بررسی آثار معروف آموزشی در غرب و مقایسه آن آثار مشابه در فرهنگ خودمان، تصویری روشن از یک متن آموزشی موفق به دست داده شود. این مقایسه در ده محور زیر صورت می‌گیرد:

۱. مسئله زبان
۲. مسئله تعریف، هدف و فایده
۳. مسئله گستره
۴. مسئله نگرش تاریخی
۵. مسئله دیدگاه‌های بدیل
۶. مسئله حیرت‌زایی
۷. مسئله مواجهه با متون اصلی
۸. مسئله خوانش و نگارش فلسفی
۹. مسئله افزوده‌ها
۱۰. مسئله تفکر انتقادی

۱. مسئله زبان

نخستین تفاوتی که هنگام مقایسه متون آموزشی فلسفه در کشورهای انگلیسی‌زبان با کشور ما دیده می‌شود، زبانی است که این متون به آن نوشته شده‌اند. متونی که مورد مقایسه قرار گرفته‌اند، همه به زبان انگلیسی نوشته شده‌اند، حال آنکه کتاب‌های فلسفی آموزشی ما همچون *بدایه‌الحکمه* به زبان عربی است. این نکته که در آغاز طبیعی و حتی بدیهی به نظر می‌رسد، خود به مسئله‌ای جدی در فهم فلسفه و تربیت ذهن فلسفی تبدیل شده است؛ زیرا

دانشجوی انگلیسی‌زبان، برای فهم محتوای این کتاب‌های آموزشی دیگر مانع زبانی ندارد و با همان زبان مادری خود که با زیر و بم و سایه‌روشن‌های آن به‌خوبی آشنا است، به آموزش فلسفه روی می‌آورد و به‌سادگی با مفاهیم مندرج در آنها درگیر می‌شود. اما این مسئله برای دانشجوی فلسفه در کشور ما چنین نیست. وی برای فهم مسائلی که در کتاب *بدایه* وجود دارد، نخست باید با زبان عربی که غالباً زبان مادری او نیست، آشنا باشد؛ و این نخستین مانع برسر راه فهم این کتاب است. بدین ترتیب، وی پیش از فهم کتاب باید تکلیف خود را با زبان آن روشن کند.

دربارهٔ ضرورت یا عدم ضرورت نگارش کتاب‌های آموزشی علوم اسلامی به زبان عربی یا فارسی، فراوان سخن گفته شده است و مدافعان و مخالفان این مسئله دلایل خود را بیان کرده‌اند. در اینجا وارد این بحث نمی‌شویم^(۱۰). اما یک نکته مسلم است و آن اینکه کتابی مانند *بدایه‌الحکمه* به هر دلیلی که به زبان عربی نگاشته شده باشد، نتوانسته آن هدفی را که به‌عنوان متن آموزشی داشته است، محقق سازد. از این رو، می‌بینیم که بازار ترجمهٔ این کتاب گرم می‌شود و طالبان فلسفه ترجیح می‌دهند که به‌جای خواندن اصل کتاب و حل معضلات زبانی آن، از ترجمه‌های فارسی آن سود بگیرند و این نقض غرض است. برای مثال، کتابی را در آموزش فلسفه به زبان عربی می‌نویسیم تا به فرض دانشجوی و طلبهٔ ما هنگام خواندن و آموختن آن، هم با عربی آشنا شود و هم به‌تدریج بتواند متون کلاسیک فلسفهٔ اسلامی را که به‌طور عمده به زبان عربی است، بخواند؛ اما نتیجهٔ آن شده که نوشتن چنین کتابی، راه را بر عملی گشوده که اساساً در سنت آموزشی و تعلیمی ما نه‌جایی داشته است، نه دارد، و نه قابل دفاع به‌نظر می‌رسد که کسی در کشوری فارس‌زبان و برای مخاطبانی فارس‌زبان متنی به عربی بنویسد و سپس برای فهماندن آن، مترجمان دست به کار شوند و آن را به فارسی برگردانند. در نتیجهٔ رواج ترجمه‌های فارسی *بدایه*، نه هدف تقویت زبان عربی تأمین شده است و نه زمینهٔ خواندن متون کلاسیک فلسفی.

نخستین ترجمهٔ این کتاب را (۱۱ سال پس از تألیف اصل کتاب) آیت‌الله محمدعلی گرامی انجام دادند که با عنوان *آغاز فلسفه منتشرشد* (صادقی، ۱۳۷۳: ۳۳)

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۳۹

و چندسال بعد، ترجمه آقای دکتر علی شیروانی به بازار کتاب راه یافت که به گفته مترجم آن با استقبال فراوان مواجه و بارها تجدید چاپ شد (۱۳۷۶: صفحه نخست). استقبال از این ترجمه‌ها و تجدید چاپ آنها، گویای نیاز به آنها و ناکارآمدی متن اصلی در تأمین هدف آن به‌شمار می‌رفت.

لیکن دشواری در همین حد متوقف نماند؛ بلکه ساختار زبانی متن اصلی به‌گونه‌ای بود که ترجمه نیز به‌تنهایی مشکل خوانندگان را رفع نمی‌کرد و در فهم عبارات فارسی شده همچنان دشواری‌هایی وجود داشت که گاه مترجمان را ناگزیر می‌ساخت توضیحاتی به متن اصلی بیفزایند. آیت‌الله گرامی در مقدمه ترجمه خود به این مطلب چنین اشاره می‌کند: «استاد در پاره‌ای مباحث خیلی فشرده نوشته‌اند و به این جهت توضیحاتی افزودم و احياناً دلیل یک مطلب را که به‌علت اتفاق نظر و وضوح در فلسفه، در کتاب ذکر نشده بود، اضافه کردم.» (آغاز فلسفه، ص ۴؛ به نقل از صادقی، ۱۳۷۳: ۳۳). با این همه، به‌نظر می‌رسید که این ترجمه‌های گاه همراه توضیحات نیز راهگشا نیست. از این‌رو، دیگران گام بلندتری برداشتند و راه شرح‌نویسی بر این کتاب را درپیش گرفتند. آقای شیروانی خود پس از به‌دست‌دادن ترجمه *بدایه*، شرحی بر این کتاب در چهار جلد نوشت (شیروانی، ۱۳۷۴)^(۱۱). همچنین آقایان علی ربانی گلپایگانی (۱۳۷۱) و حسین حقانی زنجانی، از مدرسان فلسفه اسلامی، شروحنی بر این کتاب نوشتند و به بازار عرضه کردند^(۱۲). آقای حقانی در ضرورت چنین شرحی نوشت: «... عبارات فلسفی استاد مرحوم علامه بسیار سنگین است و حداقل در پاره‌ای موارد نیاز به توضیح و شرح دارد.» (حقانی زنجانی، ۱۳۷۳: ۱۲۵).

بی‌آنکه بخواهیم درباره جایگاه و محتوای این ترجمه‌ها و شروح بحث کنیم، وجود و رواج آنها بیانگر یک نکته کلیدی است: هدف از نگارش متن آموزشی به زبان عربی موفقیت‌آمیز نبوده و این متن عربی برخلاف آنچه در مقدمه درخواست‌کنندگان آن آمده، «*قویم المنهج، سهل المخرج*» (طباطبایی، ۱۴۱۰: ۷) از کار درنیامده، تا جایی که وجود ترجمه‌ها و شروح فراوان خود به مشکلی برسر راه انتخاب تبدیل و دانشجویی که از فهم اصل کتاب درمانده شده است، نمی‌داند از میان ترجمه‌ها و شروح موجود که هر یک ویژگی مختص به خود را دارد، کدام

را برگزیند. تأکید بر ساختار و زبان متن اصلی موجب شده است در این شروح اصل متن در کنار ترجمه چاپ شود؛ حال آنکه مسئله مهم فهم متن است، نه حل معضلات عبارتی.

البته چنین نیست که خواندن این متن برای عرب‌زبانان آسان باشد. از آنجا که عربی به‌کاررفته در این متن، با عربی متداول در کشورهای عربی متفاوت است و رنگ و بوی ایرانی نیرومندی دارد، خواندن و فهم آن برای عرب‌زبانان نیز دشواری‌هایی دارد. در مقدمه عربی ناشر بر شرح این کتاب که استاد عبدالجبار الرفاعی نوشته، به این دشواری چنین اشاره شده است: «و قد عانى الطلبة كثيراً فى فهم الكتاب و شرحه» (الرفاعی، ۱۴۲۱: ص نخست).

در کنار این جریان بسط و شرح، کسانی کوشیدند همین متن عربی را با آنکه خود مختصر بود، مختصرتر کنند و به این ترتیب از دشواری آن بکاهند. آقای شیروانی در مقدمه کتابی که مختصر بدایه به‌شمار می‌رود، این نگرش را این‌گونه بیان کرده است: «اساتید و مدرسان فلسفه اسلامی، چه در حوزه و چه در دانشگاه، به این نتیجه رسیده‌اند که بدایه‌الحکمه، به‌عنوان اولین گام در فراگیری فلسفه اسلامی، کتابی سنگین و دیرپاب است» (شیروانی، ۱۴۱۷: ۱۳). ایشان همچنان این بحث را ادامه داده و نتیجه گرفته‌اند که باید متنی مقدم بر بدایه به‌وجود آید که همان مطالب را، رها از دشواری‌های آن داشته باشد؛ از این‌رو، کتاب: «التمهید فی‌الحکمة‌الالهیه، گزیده‌ای است از کتاب بدایه‌الحکمه با پاره‌ای تغییرات که حجم آن را به حدود یک‌سوم رسانده است.» (همان، ص ۱۴). این بسط و قبض در اصل کتاب، حداقل نشان می‌دهد که این اثر با همه ارجمندی خود نتوانسته است خود به‌عنوان متنی مستقل و خودکفا در سطح مقدماتی به‌کار گرفته شود و نیازمند شرح و بسط و گاه حذف اسقاط است.

اما در کتاب‌های آموزشی دیگر که به آنها اشاره شد، این دشواری وجود ندارد؛ زیرا همه به زبان فارسی نگاشته شده‌اند. آیت‌الله مصباح در مقدمه کتاب آموزش فلسفه، به برخی از دشواری‌های فلسفه و متون فلسفی در حوزه‌ها، از جمله زبان دشوار و سرشار از اصطلاحات و پیچیدگی‌ها، اشاره کرده و به این نتیجه رسیده است که متن آموزش فلسفه باید ویژگی‌هایی داشته باشد، سپس،

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۴۱

بعضی از آن ویژگی‌ها را برشمرده و نوید داده است که آنها را در این کتاب اعمال کند. (ج ۱، ص ۲۱) از این نظر، این کتاب را بی‌نیاز از ترجمه و شرح می‌توان خواند. انسجام مطالب این کتاب باعث می‌شود دانشجو خسته و سردرگم نشود. اما، نگارش این کتاب به زبان فارسی، ظاهراً چندان کمکی به فهم مفاهیم آن برای مبتدیان نکرده است؛ از این رو، یکی از شاگردان ایشان که تجربه تدریس این متن را در مراکز آموزشی داشته است، چنین نتیجه می‌گیرد: «تجربه علمی نشان داد که این کتاب برای مبتدیان سنگین است و می‌بایست پیش از آن، کتاب دیگری برای ورود به «آموزش فلسفه» تدریس شود. این نکته را با برخی دیگر از فضلا و اساتید فلسفه در میان گذاشتم، آنان نیز با نگارنده هم‌رای بودند.» (غروی‌ان، ۱۳۷۴: ۱۱).

ایشان نتیجه تحریر و تقریر خود را از اصل کتاب به استاد مصباح ارائه می‌کنند و ایشان نیز «با رهنمودهای پدرانۀ خویش» مقرر را دلگرم می‌سازند و به ادامه کار تشویق می‌کنند (همان). وجود چنین کتابی، عملاً به این معنا است که کتاب آموزش فلسفه با همه ارزشی که دارد، نمی‌تواند به‌عنوان یک متن مقدماتی به‌کار گرفته شود.

کتاب‌های دیگر هنوز نتوانسته‌اند جایگاه مناسبی به‌مثابه متن مقدماتی و آموزشی فلسفه بیابند کتاب *بدایه* با دشواری متنی و زبانی‌اش، همچنان به‌عنوان تنها متن درسی رسمی مقدماتی در مراکز آموزشی شناخته می‌شود و آثار دیگر نتوانسته است جای آن را بگیرد و دانشجو همچنان باید با مشکل زبان و فشرده‌گی متن کلنچار برود.

۲. مسئله تعریف، هدف و فایده

طبیعی است که در یک متن مقدماتی فلسفه، دانشجو انتظار دارد با تعریف، هدف و فایده یا غایت این علم آشنا شود و تصور روشنی از آن در ذهن داشته باشد. این مسئله همراه با سه مسئله یا هفت مسئله دیگر در آغاز برخی کتاب‌های آموزشی علوم اسلامی به‌عنوان «رئوس اربعه» یا «رئوس ثمانیه» طرح شده و بحث از آن موجب افزایش بصیرت طلاب دانسته شده است. علامه طباطبایی نیز در ادامه این سنت، در مقدمه کتاب *بدایه*، می‌کوشد این فن را تعریف کند و موضوع

و غایت آن را چنین بیان می‌دارد: «حکمت الهی، دانشی است که در آن از احوال موجود بماهو موجود بحث می‌شود؛ موضوع آن نیز که در آن از اعراض ذاتی آن بحث می‌شود، عبارت است از موجود بماهو موجود. غایت آن هم، شناخت موجودات است به‌نحو کلی و بازشناسی آن از آنچه حقیقتاً موجود نیست.» (طباطبایی، ۱۴۱۰: ۱۱).

ایشان این سخن را در یک پاراگراف می‌آورند و سپس آن را در یک صفحه توضیح می‌دهند. با این همه، پس از خواندن این توضیحات، به نظر می‌رسد که درجه اول ابهامات موجود در تعریف حل‌نشده باقی می‌ماند؛ اما اگر ابهامی هم نماند، حداقل شوقی و حرکتی برای آموختن چنین فنی در نهاد کسی برانگیخته نمی‌شود. کافی است این بند با پاراگرافی که ویراستاران کتاب «تجربه فلسفه» در آغاز کتاب خود آورده‌اند، مقایسه شود، تا به تفاوت آن‌ها پی برده شود. آنان طی قطعه‌ای درخشان، با یک مثال فلسفه را تعریف و هدف آن را بیان می‌کنند، خواننده را به ادامه بحث برمی‌انگیزند و چشم‌انداز روشن و زیبایی از این دانش به او می‌دهند. به نوشته آنان:

دریای یخ‌پسته‌ای درون ما است. فلسفه، تیر است. به هر چه اعتقاد داشته باشید، پرسش‌پذیر است. با چه عمقی آن را به پرسش گرفته‌اید؟ پذیرش غیرانتقادی باورداشت‌هایی که از طریق والدیتان، معلمان، سیاستمداران و رهبران مذهبی به شما رسیده، خطرناک است. بعضی از این باورداشت‌ها، صرفاً خطا و برخی از آنها دروغی است که برای کنترل شما طراحی شده است. حتی هنگامی که آنچه به شما رسیده است، حقیقت باشد، حقیقت شما نیست. پذیرش چیزی بی‌آنکه به پرسش گرفته شود، عروسک دیگری بودن است، شخص دست دوم بودن است. باورداشت‌ها ممکن است به ارث برسد. دانش ممکن است منتقل شود. حکمت هرگز منتقل نمی‌شود. غایت فلسفه، حکمت است. کوشش برای انتقال فلسفه، غیرفلسوفانه است؛ و حکمت، نیازمند پرسش‌گرفتن چیزی است که پرسش‌پذیر است. از آنجا که هر چیزی پرسش‌پذیر است، حکمت نیازمند پرسش‌گرفتن هر چیزی است. این همان فلسفه است: پرسش‌گرفتن هر چیزی. (کولاک و مارتین، ۱۹۸۹: ۱)

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۴۳

در این قسمت بی‌آنکه از تعابیر دشوارفهم و دیربایی چون «اعراض ذاتی» استفاده شود، فلسفه به سادگی و طی چند جمله در حدی که برانگیزاننده باشد، تعریف، ضرورت آن برای هر کسی بیان، دامنه آن نشان داده شده و گوهر فلسفه که پرسیدن مدام و فیلسوفی کردن از موضع شخصی است، بازگو شده است. این جملات چنان واضح و درعین حال نیرومند است که به احتمال قوی هر کسی را به ادامه بحث و آشنایی با فلسفه راغب می‌سازد. تقریباً در تمامی متون آموزش فلسفه به زبان انگلیسی، همین سبک به نوعی دنبال شده، یعنی با استفاده از زبانی ساده و با پرهیز از اصطلاحات فنی، چند پرسش طرح و به روشنی نشان داده شده که هر کسی - نه فقط دانشجویان رشته فلسفه - نیازمند آموختن مسائل فلسفی است. در این متون بر این نکته تأکید شده که فلسفه نه امری انتزاعی، بلکه مسئله‌ای کاملاً عملی است و به کار هر انسانی می‌آید. برای مثال، ویراستاران کتاب «درآمدی بر فلسفه» مقدمه کتاب خود را این‌گونه آغاز می‌کنند: «به فلسفه خوش آمدید! برای برخی از شما، فلسفه، عملی‌ترین درسی خواهد بود که در دانشکده خواهید آموخت. چرا چنین می‌گوییم؟ مگر فلسفه به غیر عملی بودن شهره نیست؟ مگر انتزاعی و نظری نیست؟» (پری و برمن، ۱۹۹۹: ۱)؛ آنگاه طی شش صفحه می‌کوشند ادعای خود را به کرسی بنشانند و نشان دهند که فلسفه امری است عملی، و آموختن آن برای هر کسی لازم است. آنان می‌گویند فلسفه عبارت است از اندیشیدنی سخت و مداوم درباره مسائلی که اذهان بشری را همواره به خود مشغول داشته است. مسئله تعریف و هدف فلسفه، در هر یک از این متون آموزشی به‌گونه‌ای آمده است. گاه بر پرورش روحیه انتقادی و گاه بر تلاش برای پاسخگویی به پرسش‌های جاودانه بشری تأکید شده؛ اما نکته اساسی، کوششی است که در این کتاب‌ها برای عینیت‌بخشیدن به فلسفه و اهمیت آن برای دانشجویان صورت گرفته است^(۱۳).

این خلأ در متون آموزشی ما به حدی جدی بوده است که به‌نوشته آیت‌الله

مصباح:

هدف از آموزش فلسفه نه در کتاب‌های درسی کاملاً ذکر شده بود و نه در جلسات درس، درست بیان می‌گردید و دانشجویانی یافت می‌شدند که پس از صرف سال‌ها عمر خود در خواندن این کتاب‌ها به‌درستی

در نمی‌یافتند که آموختن فلسفه چه لزومی دارد و کدام خلأ را پر می‌کند و در رفع چه نیازی به کار می‌آید. (مصباح‌یزدی، ۱۳۶۴: ج ۱، ص ۲۱)
 اما در همین کتاب پس از حدود شصت صفحه، بحث درباره تاریخ فلسفه غرب، پیدایش سوفیسم، فلسفه علمی، نسبت میان علم و فلسفه، فلسفه چنین تعریف می‌شود:

بنابراینکه فلسفه را مساوی با فلسفه‌اولی یا متافیزیک، و موضوع آن را «موجود مطلق» (نه مطلق وجود) بدانیم، می‌توانیم آن را به این صورت تعریف کنیم: علمی را که از احوال موجود مطلق بحث می‌کند یا علمی که از احوال کلی وجود گفت‌وگو می‌کند یا مجموعه قضایا و مسائلی که پیرامون موجود بماهو موجود، مطرح می‌شود. (همان، ص ۸۳)

سپس همین مطلب در خلاصه درس چنین آمده است:

موضوع فلسفه به‌عنوان علم عامی که شامل همه علوم حقیقی می‌شود «مطلق موجود» است، ولی موضوع فلسفه به‌معنای اخص (=متافیزیک) «موجود مطلق» است و مسائل آن قضایایی هستند که اختصاص به نوع خاصی از موجودات ندارند. فلسفه به‌معنای اخص عبارت است از علمی که از احوال کلی وجود و به عبارت دیگر، از احوال موجود بماهو موجود بحث می‌کند. (همان، ص ۸۵)

باید تصدیق کرد که اگر این عبارات مبهم نباشد، لااقل شوق‌انگیز نیست و کمتر کسی ضرورت چنین دانشی را لمس می‌کند. کافی است که این‌گونه تعاریف را با تعاریفی که در آنها به‌طور عمده بر نقش فلسفه و تربیت فلسفی در پرورش روحیه انتقادی، تقویت قدرت تفکر و تحلیل مسائل، درگیر شدن با مسائل کلان هستی، گفت‌وگو با متفکران بزرگ تاریخ اندیشه تأکید می‌شود، مقایسه کرد، تا به تفاوت نگرش‌ها پی برد. ممکن است این سنخ تعاریف دقیق برای آموختگان فلسفه خوب باشد؛ اما برای نوآموز فلسفه به‌احتمال قوی رماننده و هول‌آفرین است. در کتاب‌های آموزشی نیز تعریفی از این سنخ از فلسفه داده شده است

(← شیروانی، ۱۳۷۴: ۲۳ و غروی، ۱۳۷۷: ۱۶) (۱۴).

۳. مسئله گستره

کتاب *بدایة/الحکمه* شامل دو بخش اساسی فلسفه اسلامی است. در بخش نخست، امور عام فلسفه و در بخش دوم امور خاص مطرح شده است. به تعبیر دیگر، این کتاب دربرگیرنده الهیات بالمعنی الاعم و الاهیات بالعنی الاخص است؛ که در مجموع می‌توان آن را الهیات یا متافیزیک و مابعدالطبیعه نامید. البته در این کتاب، اشاراتی مختصر درباره طبیعیات هم هست که در جای دیگر باید درباره آن توضیح داده شود.

مباحث کتاب *آموزش فلسفه* نیز حول همین دو محور می‌چرخد، به همراه نگاهی به تاریخ فلسفه و بحث‌هایی درباره شناخت در کتاب *دروس فلسفه* هم فقط همین مباحث هست و به همین دلیل، درس عقاید در حوزه‌ها جداگانه تدریس می‌شود. بحث خداشناسی نیز از پایان الهیات آن حذف شده است. در *از ویژگی‌های فلسفه* هم با آنکه در آغاز به حوزه‌های گوناگون فلسفه اشاره شده، تنها مباحث الهیات مطرح شده است. در کتاب *آشنایی با مسائل فلسفه* نیز فقط امور عام فلسفه معرفی شده است. کوتاه سخن اینکه در این کتاب‌ها، در عمل، تنها مسائل امور عام و الهیات بالمعنی الاخص بحث شده است.

اما این مسئله در کتاب‌های آموزشی انگلیسی‌زبان و ده‌ها کتاب دیگر^(۱۵)، به‌گونه‌ای دیگر است. این کتاب‌های آموزشی معمولاً هفت یا هشت بخش دارد و در آنها تقریباً همه آنچه امروزه فلسفه مضاف یا فلسفه‌های خاص نامیده می‌شود، هست. این کتاب‌ها به‌گونه‌ای فراهم شده است که دانشجویی که برای اولین بار با این رشته آشنا می‌شود، پس از خواندن آنها تصور روشنی از شاخه‌های عمده این عرصه به دست می‌آورد و در انتخاب شاخه مورد علاقه خود آگاهانه تصمیم می‌گیرد.

در اینجا سرفصل‌های برخی از این متون را مرور می‌کنیم، تا این مسئله جنبه‌ای عینی‌تر داشته باشد:

کتاب *فلسفه آنگاه و اکنون* ویراسته اسکات آرنولد از هشت بخش به این شرح تشکیل شده است: یک: ذهن، جسم و مرگ؛ دو: آزادی و جبر؛ سه: الهیات

فلسفی؛ چهار: معرفت و شکاکیت؛ پنج: روش علمی؛ شش: ماهیت اخلاق؛ هفت: حکومت؛ هشت: عدالت توزیعی.

ویراستار به ترتیب این سرفصل‌ها، با ارائه گزیده‌هایی از متون فلسفی مختلف، شاخه‌های مختلف فلسفه - مانند رابطه روح و بدن و مسئله مرگ، مابعدالطبیعه، مسئله جبر و اختیار، معرفت‌شناسی، فلسفه اخلاق، فلسفه سیاسی و نظریه‌های عدالت - را معرفی می‌کند. برای مثال، آخرین بخش این کتاب که در آن از عدالت بحث شده است، مقدمه‌ای از خود ویراستار دارد که در آن مسئله عدالت از دیدگاه مارکس کاوش و سپس گزیده‌هایی از نوشته صاحب‌نظران این عرصه مانند مارکس، انگلس، جان راولز و رابرت نازیک آورده شده است.

کتاب مبانی فلسفه: مقدمه نیز یک مقدمه، هفت بخش و یک خاتمه دارد. در مقدمه با عنوان «فلسفه چیست؟» پس از تأکید بر همگانی بودن فلسفه، کل رساله اثیرون نوشته افلاطون آمده است. بخش اول این کتاب شامل نظریه شناخت است. دیگر بخش‌های این کتاب به این شرح است: فلسفه دین، مابعدالطبیعه، هویت شخصی و جاودانگی، آزادی انتخاب، فلسفه اخلاق، فلسفه سیاسی و اجتماعی. خاتمه کتاب نیز با عنوان «ارزش فلسفه» در بردارنده گزیده‌هایی از راسل و میگلی درباره فایده و ارزش فلسفه است.

کتاب واربورتون با عنوان فلسفه: مبانی، پس از مقدمه، کمی با کتاب‌های فوق تفاوت دارد و از هفت بخش به این ترتیب تشکیل شده است: یک: خدا؛ دو: درست و نادرست؛ سه: سیاست؛ چهار: جهان خارج؛ پنج: علم؛ شش: ذهن؛ هفت: هنر.

در این کتاب، نایجل واربورتون، دانشجوین را علاوه بر آشنا کردن با حوزه‌های رایج فلسفه - مانند فلسفه اخلاق و متافیزیک، در آخرین بخش از کتاب با فلسفه هنر نیز آشنا می‌سازد.

این تنوع حوزه‌ها و گستره فلسفه تقریباً در همه متون آموزش مقدماتی فلسفه به چشم می‌خورد و هر کتاب اغلب از هفت یا هشت بخش یا بیشتر تشکیل و در هر یک، یکی از شاخه‌های فلسفه معرفی شده است. درحقیقت، از نظر این ویراستاران یا نویسندگان، فلسفه، عرضی عریض و گستره‌ای گسترده دارد که از

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۴۷

مسائل انتزاعی و نظری صرف آغاز و به مسائل روزمره و عینی مانند فلسفه سیاست و دغدغه عدالت اجتماعی ختم می‌شود^(۱۶). این نگرش به فلسفه موجب می‌شود دانشجوی پس از خواندن این متون آموزشی چشم‌انداز روشنی از حوزه، دامنه و کاربرد فلسفه داشته باشد و بتواند از آن در امور زندگی خود استفاده کند و براساس علایق خود در پی تخصص در یکی از این حوزه‌ها برآید. اما این مسئله در کتاب‌های آموزش فلسفه در کشور ما وجود ندارد و هنگامی که یکی از این کتاب‌ها به دست گرفته می‌شود، گویی فلسفه تنها همان مباحث انتزاعی و غیرعملی است که تنها به درد عده‌ای خاص که غم معاش ندارند، می‌خورد و بس. به تعبیر دیگر، از منظر این کتاب‌ها فلسفه مساوی است با امور عام و الهیات بالمعنی‌الاصح. این مسئله نه تنها متون تألیفی را شامل می‌شود، بلکه حتی دامان کتاب‌هایی که از انگلیسی نیز ترجمه شده است می‌گیرد. در این مورد برای مثال می‌توان به کتاب کلیات فلسفه، نوشته ریچارد پاپکین و آروم استرول، اشاره کرد. این کتاب متنی است آموزشی با مختصات این سبک کتاب‌ها: یعنی سادگی، برانگیزندگی و معرفی حوزه‌های گوناگون فلسفه. این کتاب شامل هفت فصل است به این شرح: علم اخلاق، فلسفه سیاسی، فلسفه اولی، فلسفه دین، نظریه شناسایی، منطق، فلسفه معاصر؛ که سال‌ها پیش دکتر جلال‌الدین مجتوی به توصیه مرحوم دکتر یحیی مهدوی آن را ترجمه کرد و پس از چاپ به بازار کتاب ارائه شد. مترجم محترم، در ترجمه اثر، به ترجمه صرف اکتفا نکرد و در مواردی توضیحاتی به اصل کتاب افزود و آن را برای دانشجوی ایرانی خواندنی‌تر ساخت^(۱۷). استقبال از این کتاب به حدی بوده است که در سال ۱۳۷۹ - به فاصله بیست و چند سال - به چاپ شانزدهم رسید؛ و این برای یک متن فلسفی موفقیت چشمگیری است.

اما حدود دو سال پس از نشر اصل کتاب، ظاهراً حجم بالای کتاب به ذهن آسان‌خواه استاد یا دانشجوی ایرانی خوش نیامد و حجم آن بیش از آن تصور شد که بتوان آن را طی دو یا چهار واحد درسی خواند. از این رو، تلخیص و گزیده‌ای از آن راهی بازار کتاب شد و عملاً خاصیت و فلسفه اساسی این کتاب، یعنی دادن چشم‌اندازی از مباحث و گستره فلسفه، از آن گرفته شد و به این ترتیب، گزیده‌ای

بی‌روح جای متن جاندار اصلی را گرفت و در دانشگاه‌ها به‌عنوان متن درسی راه را بر متن اصلی بست و جای آن را غصب کرد؛ غافل از آنکه اگر چنین کاری توجیهی منطقی داشت و به صلاح فلسفه و دانشجویان این رشته بود، خود مؤلفان می‌توانستند آن را به شکلی مناسب‌تر انجام دهند. این تلخیص را مترجم انجام دادند و کتاب در ۱۹۴ صفحه منتشر شد^(۱۸)؛ درحالی‌که متن اصلی شامل ۴۵۰ صفحه بود، یعنی در این تلخیص تقریباً دو سوم مباحث کتاب کنار گذاشته شد. در این گزیده، چهار بخش اصلی کتاب (بخش اخلاق، فلسفه سیاسی، فلسفه دین و منطق) یکسره کنار نهاده شد و به این ترتیب، جامعیت اصل کتاب، زیان اساسی دید و آن هدفی که کتاب براساس آن تدوین شده بود، نقض شد.

البته این محدودیت موضوع و گستره شاید در یک مورد پذیرفتنی و مدلل باشد. در غالب کتاب‌های آموزش فلسفه، بحث منطق، یکی از فصل‌های آن را تشکیل می‌دهد. اما از آنجا که اصل در حوزه‌های درسی ما این است که منطق قبل از فلسفه خوانده شود و به‌عنوان ابزار این علم به کار رود، نیامدن چنین بحثی در کتاب‌های آموزش مقدماتی مقبول است، چرا که هر کس که خواهان آموزش فلسفه است، باید پیش‌تر منطق را خوانده باشد. از این نظر، حوزه‌های ما غنی است و کتاب‌های معینی با هدف تعلیم منطق نوشته شده است که باید مقدم بر آموزش فلسفه خوانده شوند. این سخن به‌معنای دفاع از متون موجود منطقی نیست. در تعریف این دانش، بر جنبه آلی و ابزاری بودن آن تأکید شده است. از این رو، آموختن آن با هدف حفظ انسان از خطای در تفکر صورت می‌گیرد؛ لیکن در عمل این دانش نیز دچار چنان پیچیدگی‌هایی شده و از دایره کارکردی خارج شده است خواندن و نخواندن آن یکسان به‌شمار می‌رود، زیرا به‌جای تأکید بر صناعات خمس و به‌طور عمده بحث مغالطات، کمرنگ‌ترین و ضیف‌ترین بخش کتاب‌های منطق به همین بحث اختصاص یافته و در عوض، بر بحث‌های انتزاعی ضروب و اشکال قیاس یا شرایط تعریف حدی و رسمی فراوان تأکید شده است^(۱۹).

ممکن است کسی این فرض را پیش بکشد که گستره فلسفه در متون آموزشی انگلیسی‌زبان، برخاسته از تعریف آنان از فلسفه است. اما از آنجا که

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۴۹

فلسفه در فرهنگ ما به‌عنوان علم به احوال موجود بماهو موجود قلمداد شده است، منطقاً بیش از آن را نباید از آن انتظار داشت و نباید در متنی فلسفی، از سیاست یا هنر بحثی به‌میان کشید. به تعبیر دیگر، موضوع و مسائل فلسفه همان است که در کتاب‌های موجود طرح می‌شوند و زاید بر آن اساساً خروج از حوزه فلسفه و ورود به حوزه‌های دیگر است.

این ادعا در جایی پذیرفتنی است که وظایف فلسفه به گونه خاصی تعریف شده باشد. برای مثال، اگر از منظر ویتگنشتاینی به فلسفه نگاه کنیم، اشکال کاملاً وارد است؛ زیرا از این منظر، کار فلسفه، نظریه‌پردازی نیست، بلکه صرفاً شناسایی منشأی خطاهای زبانی است. در نتیجه، هدف فلسفه نه کشف حقیقت است و نه تأسیس نظام فکری، که صرفاً فعالیتی زبانی خواهد بود، به گفته ویتگنشتاین: «مسائل فلسفی هنگامی پیش می‌آید که زبان تعطیل می‌شود.» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۰: بند ۳۸)؛ هدف فلسفه نیز چیزی خواهد بود در حد: «نشان‌دادن راه خروج از بطری مگس‌گیر، به مگس.» (همان، بند ۳۰۹). در این نگره: «بیشتر گزاره‌ها و پرسش‌هایی که درباره امر فلسفی نوشته شده است، دروغین نیست، بلکه بی‌معنا [=مهمل] است. از این رو نمی‌توان به پرسش‌هایی از این نوع پاسخ گفت، بلکه تنها می‌توان بی‌معنایی آنها را برقرار کرد. بیشتر پرسش‌ها و گزاره‌های فیلسوفان از اینجا منشأ می‌گیرد که ما منطق زبان خود را نمی‌فهمیم.» (ویتگنشتاین، ۱۳۷۱: بند ۴۰۳) و سرانجام اینکه: «فلسفه، سراسر سنجش زبان است.» (همان، بند ۴۰۳). خلاصه آنکه با این مبنا، فلسفه به روش بیان فکر و اصلاح زبان منحصر می‌شود.

اما در سنت فکری ما فلسفه چنین نبوده است. در سنت فکری ما فلسفه عبارت است از علم به وجود مطلق یا مطلق وجود؛ و همه اصناف وجود را دربرمی‌گرفته است. افزون بر آن، وظیفه فیلسوف عبارت بوده است از شناخت دانستنی‌ها و انجام بایستی‌ها. از این رو، در یک تقسیم کلی، فلسفه یا حکمت، به نظری و عملی تقسیم می‌شده است. با همین نگاه است که ابن مسکویه بررسی قوا و فضایل انسانی را موضوع بخشی از فلسفه دانسته و از آن به‌عنوان «حکمت عملی» یاد کرده است (رازی، ۱۳۸۱: ۶۲). خواجه نصیرالدین طوسی نیز اخلاق را این‌گونه بخشی از حکمت می‌شمارد:

حکمت در عرف اهل معرفت عبارت بود از دانستن چیزها چنان که باشد، و قیام نمودن به کارها چنان که باید، به قدر استطاعت، تا نفس انسانی به کمالی که متوجه آن است، برسد؛ و چون چنین بود، حکمت منقسم شود به دو قسم: یکی علم و دیگر عمل. (طوسی، ۱۳۷۳: ۳۷)

همین نگرش را ملاصدرا در *اسفار* طرح و از آن دفاع می‌کند. وی در آغاز *اسفار*، فلسفه را عبارت از استکمال نفس، از طریق شناخت واقعی حقایق به قدر وسع انسانی می‌داند؛ سپس می‌گوید که چون نفس انسانی آمیخته‌ای است از دو جنبه: یکی صورت امری و دیگری حسی خلقی، کمال این دو جنبه به دو چیز است: یکی شناخت حقایق و دیگری عمل برای رشد و کمال و به تعبیر دیگر اصلاح نشأتین وجودی. از این رو، دو حکمت وجود دارد: حکمت نظری و عملی. (ملاصدرا، ۱۳۶۸: ج ۱، ص ۲۱-۲۰)

این گستره و عمومیت فلسفه، از مسلمات فلسفه اسلامی بوده است؛ از این رو غالب فلاسفه به تناسب در کنار بحث‌های متافیزیکی، بحث‌های اخلاقی و سیاسی را نیز مطرح کرده‌اند؛ از جمله ابن سینا در *الهیات شفای خود*. وی در آنجا، در فن سیزدهم دو فصل را به مسائل اجتماعی و سیاسی اختصاص داده است: در فصل نخست از مقاله دهم این فن، مسئله معاد مطرح می‌شود؛ فصل چهارم به تدبیر منزل و به تعبیر کتاب *عقد البیت* و سنن کلیه اختصاص یافته است، حال آنکه عنوان پنجمین و آخرین فصل چنین است: «فی الخلیفه والامام و وجوب طاعتهمما والاشارة الی السياسات والمعاملات والاخلاق» (ابوعلی سینا، ۱۳۷۶: ۵۰۲). بدین ترتیب، وی بحث الهیات را با اخلاق و سیاست به پایان می‌رساند. ابن مسکویه نیز هنگام تقسیم معارف به دو سنخ - «آنچه باید دانست، اما انجام‌دادنی نیست و آنچه نخست باید دانست و سپس انجامش داد» (مسکویه، ۱۳۷۹: ۱۱۶) - هر دو قسم را حکمت حقیقی معرفی می‌کند.

ملاصدرا هم در *مبدأ و معاد* چنین کرده است. فن دوم این کتاب که در اصل به دو فن تقسیم شده، به مسئله معاد اختصاص یافته است و ملاصدرا در مقاله چهارم از این فن از نبوات بحث و ضرورت بعث رسول را از منظری دیگر بیان می‌کند و به اختصار درباره سیاست عامه توضیح می‌دهد (ملاصدرا، ۱۳۸۰: ۶۱۴). حتی ملاهادی سبزواری، هفتمین و آخرین مقصد از کتاب شرح منظومه را به اخلاق

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۵۱

اختصاص داده و مفاهیمی چون توکل و تسلیم را تعریف کرده است. کوتاه سخن اینکه از نظر فلاسفه اسلامی، موضوع فلسفه چنان عام فرض شده است که عملاً ظرفیت طرح مسائل گوناگونی را داشته است و آنان نیز بنا به وسع علمی یا شرایط زمانی به اجمال تا تفصیل، به مباحثی از این دست اشاره کرده‌اند حتی امروزه در مقدمه بعضی از همین کتاب‌هایی که به آنها اشاره شد، تقسیمات فلسفه معرفی شده است (← مصباح یزدی، ۱۳۶۴: ج ۱، ص ۳۱-۳۰؛ غروی‌ان، ۱۳۷۷: ۱۶-۱۵؛ کبیری، ۱۳۷۰: ۴۱)، اما در همین حد. معلوم نیست بحث تنها و تنها بحث فلسفه اولی را چه وقت باید به دانشجو آموزش داد. آیا میراث فکری ما فقط همین است و ما میراث سیاسی از قبیل آرای فارابی نداریم؟ آیا میراث اخلاقی از قبیل اخلاق ناصری نداریم؟ کوتاه سخن، اینکه به نظر نمی‌رسد انحصار فلسفه به امور عام و فلسفه اولی، توجیهی داشته باشد و این کار حتی برخلاف سنت فلسفی ما به‌شمار می‌رود^(۲۰).

مسئله در این حد باقی نمی‌ماند و در کتاب‌های آموزش مقدماتی فلسفه، حتی بحث معاد که دیگر کسی در اینکه بخشی از الهیات بالمعنی اخص بودنش تردید ندارد، حذف و مسکوت نگه داشته شده است. امروزه این مسئله ذهن هر انسانی را می‌خلد و بهترین جای بحث آن نیز در فلسفه است با آن سنت دیرینه‌ای که در این زمینه، از رساله فایدون افلاطون گرفته تا مبدأ و معاد ملاصدرا، وجود داشته است. حتی این بحث امروزه در کتاب‌های آموزش فلسفه انگلیسی‌زبان با عنوان «جاودانگی» مطرح می‌شود؛ با این همه، ظاهراً این بحث بدون دلیلی موجه در متون آموزشی ما وجود ندارد. مرحوم علامه این بحث را نه در بدایه و نه حتی در نه‌ایة‌الحکمه (۱۳۶۲: ۳۳۴ صفحه) خود مطرح ساخته است. ظاهراً علت این مسئله از ایشان پرسیده شد و ایشان پاسخ دادند: «بحث معاد را هنوز خداوند روزی حوزه‌های ما نکرده است.» (ملکی، ۱۳۷۶: ۱۶۴). این بحث در کتاب‌های آموزش فلسفه، آشنایی با فلسفه و از ویژگی‌های فلسفه نیز وجود ندارد. در کتاب دروس فلسفه نیز به این دلیل که این بحث تحت عنوان عقاید در حوزه تدریس می‌شود، از طرح آن خودداری شده است (شیروانی، ۱۳۷۴: ۶). نتیجه این تنگی در بحث و گستره آن شده است که تنها یک سری بحث‌های لفظی و بی‌ارتباط با مسائل

زندگی و دینی یا دنیوی در متون آموزشی ما باقی بماند و دانشجو نداند که اساساً آموختن آن چه خاصیتی دارد و «اساساً این درس در بعضی از حوزه‌ها زیر سؤال بود و نه تنها ضرورتش روشن نبود، که رجحانش نیز برای بعضی از افراد مورد تردید بود.» (مصباح یزدی، ۱۳۶۴: ۲۰). این وضعیت کسانی را بر آن داشته است تا فلسفه را تنها برای ورزش فکری و مشق ذهنی و آن هم تا حدی معین مفید بدانند و زاید بر آن را مانند وزنه‌زدن حرفه‌ای که «فقط برای ایجاد آرتروز و گشادکردن قلب خوب است»، مایهٔ دردسر و جدایی فرد از جامعه معرفی کنند: چون فکر را از اعتدال طبیعی خارج می‌کند. مثل مسأله و مبحث «کلیات» می‌شود که معلوم نیست برای چه کسی سود دارد... آری؛ مشق اگر از حد خارج شود، تبدیل به مشقت می‌شود و این معنی را مکرر گفته‌ایم که فلسفه وقتی خیلی حرفه‌ای و فنی شود، دیگر رابطه‌اش را با عقل و ذوق سلیم از دست می‌دهد و فقط به درد خود فیلسوفان می‌خورد و مصرف فرهنگی ندارد. (خرمشاهی، ۱۳۷۷: ۶۲۴)

۴. مسئلهٔ نگرش تاریخی

یکی از کاستی‌های جدی کتاب‌های فلسفهٔ اسلامی، بی‌توجهی به تاریخ شکل‌گیری اندیشه‌ها و آرای فلسفی بوده است. غالب فیلسوفان مسائل را چنان مطرح می‌ساخته‌اند که گویی همواره به همین شکل مطرح نظر بوده و هیچ تحولی در آنها صورت نگرفته است. از معدود استادان نامدار فلسفهٔ اسلامی که بارها بر این نقیصهٔ جدی در عرصهٔ تدریس، تألیف و تحقیق فلسفهٔ اسلامی همواره تأکید داشت، شهید مطهری بود. ایشان در نوشته‌ها و درس‌های خود بارها بر این نکته تأکید می‌کردند که مسائل فلسفی چنان نوشته شده‌اند که گویی هرگز تاریخی نداشته‌اند. برای مثال، حکیم سبزواری بحث اصالت وجود را چنان پیش می‌کشد که گویی حتی در ایران باستان و یا نزد افلاطون این مسئله به همین صورت محل بحث و نظر بوده است: «اگر کسی به ظاهر عبارت شرح منظومه نگاه کند، خیال می‌کند که از قدیم میان مشائین و اشراقیین نزاعی بوده به نام اصالت ماهیت و اصالت وجود... در صورتی که اصلاً چنین مسئله‌ای در تاریخ فلسفه مطرح نبوده است، که آنها بخواهند چنین قائل باشند و آنها چنان قائل باشند.»

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۵۳

(مطهری، ۱۳۶۹: ج ۱، ص ۳-۶۲). ایشان هنگام اشاره به دشواری تاریخ‌نگاری مسائل فلسفی، به بی‌توجهی فلاسفه به این مهم، چنین اشاره می‌کنند: «چیزی که کار این تحقیق را دشوار می‌سازد، این است که فلاسفه اسلامی نه تنها توجهی به سیر تاریخی این مسائل نداشته‌اند، احیاناً به علل خاصی موجبات ابهام و اشتباه‌کاری فراهم کرده‌اند و سخنان گمراه‌کننده‌ای از این نظر گفته‌اند.» (مطهری، ۱۳۶۹: ج ۳، ص ۱۷). ایشان از میان فلاسفه اسلامی دو تن را بیشتر از دیگران در این زمینه مقصر می‌دانند: یکی شهاب‌الدین سهروردی و دیگری حکیم ملاهادی سبزواری. از نظر ایشان، سهروردی به دلیلی خاص و برای تبارنامه‌سازی برای فلسفه خود و سبزواری نیز به دلیل کم‌اطلاعی و نداشتن منابع لازم، در این گمراه‌گری نقشی تعیین‌کننده داشته‌اند. به گفته ایشان، سخنان و انتسابات تاریخی سبزواری، ارزش چندانی ندارد: «علتش هم آن بوده که کتاب زیاد نداشته است... لذا هر جا که بخواهد مسائل را از جنبه تاریخی بیان کند، حرف‌هایش چندان ارزش ندارد.» (مطهری، ۱۳۶۹: ج ۱، ص ۶۳). این بی‌توجهی و مسامحه از نظر ایشان موجب شده است تا افکار محصلین فلسفه منحرف شود و دانشجوی فلسفه بپندارد که مسائلی از قبیل اصالت وجود یا وجود ذهنی، همواره در دل مسائل فلسفی قرار داشته است:

ولی وقتی که به کتب قدما مراجعه می‌کند، می‌بیند که اسمی از این مسئله نیست. گاهی برخی طلاب و دانشجویان سؤال می‌کنند که مثلاً اصالت وجود و اصالت ماهیت در کجای کتاب «شفا» یا کتاب «نجات» یا کتاب «اشارات» بوعلی است و وقتی می‌بینند در همه کتب بوعلی که رئیس مشائین است، نه کلمه اصالت وجود آمده و نه کلمه اصالت ماهیت، تعجب می‌کند که پس چگونه است که می‌گویند مشائین اصالت وجودی و اشراقیون اصالت ماهیتی بوده‌اند. تازه می‌فهمند که بسیاری از مسائل که به نام مشائین و اشراقیین در فلسفه اسلامی مطرح است، هم روح افلاطون از آن بی‌خبر است و هم روح ارسطو. (مطهری، ۱۳۶۹: ج ۳، ص ۱۸)

با در نظر گرفتن این نقیصه جدی بوده است که ایشان خود در جاهای مختلف هنگام بحث از مسائل فلسفی، تاریخچه پیدایش و علل آن و نحوه گسترش آنها را گاه به‌اجمال و گاه به تفصیل شرح می‌دهد و می‌کوشد چشم‌انداز روشنی از این سنخ مسائل در بستر تاریخی‌شان به دست دهد. این مسئله در تعلیقات ایشان بر

اصول فلسفه و روش رئالیسم، مقالات فلسفی، شرح مبسوط منظومه و دیگر آثار تعلیمی ایشان به خوبی مشهود است.

این دشواری و نگرش بی‌زمانی از متون فلسفه تحقیقی، به آثار تعلیمی راه یافته و مانع از آن شده است که دانشجوی فلسفه، تصویر روشنی از بحث به دست آورد. حق آن است که عمده مسائل فلسفی و کلامی به دلایل خاص وارد این حوزه شده‌اند و چه بسا باید جای را بر مسائل دیگر بگشایند. نگارنده ریشه تاریخی و کارکرد برخی از مسائل کلام اسلامی را در جای دیگر به دست داده است (اسلامی، ۱۳۷۳: ۱۳۰-۱۱۸). توجه به این ریشه‌ها، مانع جمود و ایستایی بر مجموعه‌ای از مسائل و بی‌توجهی به مسائل تازه می‌شود. اما این مهم در متون آموزش فلسفه اسلامی، از جمله کتاب *بدایه* نادیده گرفته شده است.

این در حالی است که در متون آموزش فلسفه غرب، سیر تاریخی مسئله و تحولات فلسفی به نحوی منعکس و دانشجوی فلسفه همراه با آموزش مسائل اصلی فلسفه با تحولات آن نیز به‌اجمال آشنا می‌شود. این آشنایی به شکل‌های گوناگون صورت می‌گیرد. برای مثال، گاه هنگام طرح مسئله‌ای، بسط تاریخی آن نیز بیان می‌شود. این شیوه در کتاب *اندیشیدن از طریق فلسفه: مقدمه به کار گرفته شده است*. در بخش فلسفه سیاسی این کتاب، دانشجو گام به گام با تحولات مسائل اساسی این حوزه آشنا می‌شود و درمی‌یابد که چگونه ایده‌ها و نظریات جدید وارد این حوزه شده‌اند. گاه نیز در مقدمه مباحث هر بخش، بسط تاریخی مسائل آن بخش به‌اجمال بیان شده و خوانندگان به منابع مفصل‌تری ارجاع داده شده‌اند.

البته در کتاب *آموزش فلسفه* کوشش شده است این نقص به دو شکل برطرف شود: نخست آنکه با افزودن مقدمه بر تاریخ فلسفه، تصویری مختصر از تحولات کلی فلسفه به دست داده شده است، دیگر آنکه تاریخچه برخی از مباحث مانند اصالت وجود به‌اجمال آورده شده و این کار نشان‌دهنده اهمیت این کار و تأثیرات نقد کسانی مانند شهید مطهری و آشنایی با متون آموزشی فلسفه در حوزه انگلیسی‌زبان است. از این جهت این کار گامی مثبت قلمداد می‌شود و باید کوشید به‌جای تاریخ کلی فلسفه که در جای دیگری سراغ آن را باید گرفت، تاریخچه

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۵۵

شکل‌گیری هر مسئله و بستر تکامل آن به‌گونه‌ای مناسب در متون آموزشی گنجانده شود.

۵. مسئله دیدگاه‌های بدیل

هنگام خواندن کتاب‌های آموزشی فلسفه، دانشجوی فلسفه چنان می‌آموزد که در عرصه فلسفه اسلامی، گویی تنها یک فلسفه بوده است و فلاسفه نیز یکسان می‌اندیشیده‌اند و در مسائل مختلف، اجماع نظر داشته‌اند. اگر هم گاه در کنار مسئله اصلی، نظر مخالفی طرح شده، نه به‌عنوان یک نظریه بدیل، بلکه به‌عنوان یک «قیل» یا نظریه‌ای نادرست و ناپذیرفتنی و چه بسا بدعت تلقی می‌شده است. برای مثال، در بحث اصالت وجود، شاهد این رویکرد هستیم. هرچند استاد علامه در آنجا اشاره می‌کنند که در این مسئله دو دیدگاه وجود دارد، در همانجا به این نکته تصریح می‌کنند که «والحق ما ذهب الیه‌المشائون من اصاله‌الوجود» (طباطبایی، ۱۴۱۰: ۱۴). این رویکرد، در تقریر دیدگاه صدرایی درست است، اما برای محصل فلسفه که می‌خواهد با آرای مختلف در این عرصه آشنا شود، چه بسا ناپذیرفتنی باشد، به‌ویژه اگر این نکته را در نظر بگیریم که از نظر برخی از مشائیان، ماهیت اصیل است و وجود مفهومی انتزاعی بیش نیست و حتی برخی از فیلسوفان معاصر مانند علامه حائری سمنانی ظاهراً این دیدگاه را داشته‌اند و علامه کتاب حکمت بوعلی در دفاع از پورسینا و نقد ملاصدرا نگاشته است؛ نقطه عزیمت غالب فلسفه‌خوانان امروزی، در فلسفه، آرای ملاصدرا و پایانه فکری آنان نیز ملاصدرا است. حال آنکه ملاصدرا با تأثر از تأملات فلسفی موجود در زمان خود و به‌ویژه با بازخوانی میراث فلسفه مشا و نقد آرای بوعلی در مسائلی چون انکار حرکت جوهری و مثل افلاطونی یا ناتوانی او در اثبات فلسفی معاد جسمانی^(۲۱)، کار خود را آغاز کرد و بدون فهم این قبیل مسائل نمی‌توان دقیقاً دریافت که وی چه نوآوری‌هایی در فلسفه داشته است. اما چنین نبوده است که پس از ملاصدرا، همه آرای او مقبول واقع شده باشد و دیگران تنها راوی نظریات او بوده باشند. خود وی در مقدمه جلد اول *اسفار* نوشته است که فلسفه علمی است یکسره تحقیقی و در آن خبری از تقلید نیست. این نگرش آنجا که حیات و

حضور داشته، گاه به تحلیل و نقد آرای خود صدرا انجامیده است. وی جدای از مشائیان، مخالفان متعددی داشته است، مانند دامادش عبدالرزاق لاهیجی و شیخ احمد احسائی. البته موافقان صدرا نیز در این میان بیکار ننشسته و کوشیده‌اند از تقریر استاد دفاع و نقد مخالفان را رد کنند. (ذکاوئی قراگوزلو، ۱۳۸۳: ۴۷۱، مقاله «سیری در نقد افکار ملاصدرا در چهار قرن اخیر») خواننده فلسفه نباید با این تلقی بار آید که فلسفه با صدرا آغاز شد، با او به اوج رسید، و او فصل الخطاب اندیشه فلسفی است؛ بلکه باید او را به سان حلقه‌ای از سلسله اندیشه فلسفی بینگارد که از میراث گذشتگان بهره گرفت و بر آن افزود.

ممکن است گفته شود قرار نیست در کتابی آموزشی، دیدگاه‌های مختلف و گاه متعارض بیان شود و بهتر است که به نقل یک دیدگاه مسلط و مقبول اکتفا شود. در پاسخ باید گفت که اگر هم این مبنا در مورد متون آموزشی عرصه‌های دیگر مانند نحو یا صرف پذیرفتنی باشد، قبول آن در رشته فلسفه محل تردید است؛ زیرا هدف فلسفه، تحریک اذهان و برانگیختن حس پرسشگری و چون و چرا است. از این رو، برخی اساس فلسفه را «دهشت به حیرت» (کامل الخطیب، ۱۹۹۸: ۱۲۱) نامیده و فیلسوف را کسی دانسته‌اند که «بداند که هیچ نمی‌داند.» (مرلو پونتی، ۱۳۷۵: ۷۸). پس نباید فلسفه را تعدادی آموزه‌های قطعی دانست که باید آنها را از طریق متون آموزشی به دانشجویان منتقل ساخت؛ برعکس، متون آموزشی وظیفه دارند، با طرح پرسش‌های گوناگون و ارائه نظریات رقیب در یک مسئله، دانشجویان را درگیر مباحثه‌ای جدی با اندیشمندان کنند.

ارائه تنها یک دیدگاه و تقریر مداوم آن طی نسل‌های متوالی، موجب اضمحلال یا پژمردگی و بی‌رونتی دیگر مکاتب فلسفی می‌شود و آموزندگان یک فلسفه را به مدافعان پرشور آن تبدیل می‌کند و این کاری است که با روح فلسفه ناسازگار است. آیت‌الله مصباح از کسانی نام می‌برد که «به یک حالت جزم‌گرایی تعصب‌آمیزی نسبت به محتویات کتب فلسفی مبتلا شده بودند، و گویی وظیفه خودشان را توجیه همه سخنان فلاسفه می‌دانستند و این حالت نسبت به سخنان صدرا المتألهین که ناسخ همه سخنان فلاسفه به‌شمار می‌رفت، شدت و حدت بیشتری داشت و می‌رفت که فلسفه به‌صورت یک علم نیمه‌تقلیدی درآید و روح

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۵۷

نقادی که عامل مهمی برای پیشرفت و شکوفایی علوم است، از بین برود.» (مصباح بزدی، ۱۳۶۴: ج ۱، ص ۲۱). دانشجویی که سالیان دراز چنین آموخته باشد که وجود اصیل است و ماهیت اعتباری، هنگامی که می‌شنود فردی محترم و فاضل وجود را اعتباری و ماهیت را اصیل می‌داند (برعکس حالت قبل)، چنان حیرت می‌کند که ناگفتنی است. برای او تصورناپذیر است که فردی اهل فکر این‌گونه برخلاف معقولات بیندیشد. از آن حیرت‌آورتر اینکه کسی پس از آنکه دلایل اصالت وجود را به‌زحمت آموخته و درونی ساخته باشد، تازه بشنود که کسی اساساً این بحث را لفظی و یکسره بی‌حاصل می‌داند. و این، نکته‌ای است که امروزه بسیاری دچار آن هستند؛ یعنی از اینکه ابن سینا منکر حرکت جوهری است یا سهروردی وجود را اعتباری دانسته است، آنان را از درجه فیلسوفی ساقط می‌کنند و به این ترتیب بر بخش مهمی از میراث فلسفی ما که پیش‌صدرایی است، خط بطلان می‌کشند.

اما در متون آموزشی انگلیسی‌زبان مورد بحث، مسئله به گونه دیگری است و تلاش در جهت حیرت‌آفرینی است، نه تلقین یک سری گزاره‌های قطعی. یکی از شیوه‌های رایج برای تحقق این کار آن است که در هر بخش به‌جای طرح کلی بحث، دو یا سه نظریه در همان زمینه آورده شود و نویسنده یا ویراستار در باب حقانیت آنها داوری نکند. برای نمونه، در بخش فلسفه اخلاق، در کتاب «تجربه فلسفه»، ویراستار پس از طرح مسائل اساسی آن فصل به‌صورت پرسش‌هایی جدی، چندین گزینه در این زمینه نقل می‌کند و داوری نهایی را به دانشجوی وامی‌گذارد. در همین بخش، هم قطعه‌ای بلند از کانت تحت عنوان «امر نامشروط»، در دفاع از مکتب اخلاقی تکلیف‌گرایی، آمده است و هم بخشی از کتاب یوتیلتاریانیسم جان استوارت میل، که دفاعی است از نظریه اخلاقی سودمندی‌گرایی و مخالف نگرش کانتی. این قاعده در سراسر این کتاب رعایت شده و کار اساسی ویراستار، حسن انتخاب در قطعات، ارائه مقدمه‌ای کوتاه و در عین حال مهم و در نهایت طرح پرسش‌هایی جدی در آغاز و پایان هر بخش بوده است. این شیوه موجب می‌شود خواننده، فلسفه را مجموعه‌ای از پرسش‌ها و پاسخ‌های قطعی و پایان‌یافته نداند و کار را تمام‌شده نپندارد؛ بلکه فلسفه را از

کوشش برای ارائه امکانات جدید و طرح راه‌های بدیع بدانند و خود را در این میدان نیز سهمیم بشمارد و بکوشد در این عرصه کاری جدی صورت دهد و خود در این مسیر فلیسوفانه گام بردارد.

۶. مسئله حیرت‌زایی

سخنی که ارسطو درباره علت روی آوردن به فلسفه بیش از دو هزار سال قبل نقل کرده است، همچنان درست می‌نماید:

آدمیان، چه امروز و چه در روزگاران گذشته، به سبب حیرت به اندیشیدن فلسفی روی آوردند. نخست، امور توجیه‌ناپذیری که در برابر چشمشان بود، آنان را به حیرت افکند؛ سپس گام به گام پیش‌تر رفتند و درباره مسائلی بزرگ‌تر به اندیشیدن پرداختند، مثلاً درباره دگرگونی‌هایی که در ماه و خورشید روی می‌دهد، یا درباره ستارگان و پیدایش کیهان. (ارسطو، ۱۳۷۸: ۲۶).

بدین ترتیب، حیرت و پرسش‌افکنی، اساس و ریشه فلسفه است و اگر این رشته بخواهد به حیات خود ادامه دهد، نباید از ریشه خود بگسلد؛ و این کاری است که در کتاب‌های مختلف آموزش فلسفه در غرب دنبال می‌شود. ناشناسی که در رمان فلسفی *دنیای سوفی* برای سوفی نامه می‌فرستد نیز می‌کوشد نخست با طرح پرسش‌هایی چون «تو کیستی» حیرت او را برانگیزد و به این ترتیب او را به فلسفیدن وادارد؛ زیرا که او بر این اعتقاد است که «برای فیلسوف شدن فقط این استعداد کافی است که درباره خود متحیر بمانیم.» (گاردر، ۱۳۷۴: ۲۵).

این مسئله در کتاب‌های آموزش فلسفه در کشور ما در نظر گرفته نمی‌شود و به جای حیرت‌افکنی، تلاش در جهت ارائه پاسخ‌هایی است که دیگران اندیشیده‌اند. در این قبیل کتاب‌ها نیز گویی پاسخی مسائل همه روشن است و دیگر جای بازنندیشی در مسائل حل شده نیست. حال آنکه در آن کتاب‌ها از طریق طرح پرسش‌ها یا ارائه دیدگاه‌های رقیب کوشش می‌شود این اصل رعایت شود.

۷. مسئله مواجهه با متون اصلی

کتاب *گرانمایه بدایه*، محصول فکر و تأملات شخصی استاد علامه طباطبایی است. ایشان ماحصل فلسفه صدرایی را با دقت در متنی مختصر چکانده و فشرده است. در نتیجه، دانشجوی فلسفه ممکن است با خواندن درست و دقیق این متن، کاملاً با مبانی فلسفه صدرایی آشنا شود، بی‌آنکه نیازی باشد حتی نگاهی به کتاب‌های صدرای از جمله *اسفار* یا *شواهد و یا مبدأ و معاد* انداخته باشد. این کار گرچه اوج اقتدار فلسفی علامه را می‌رساند، از دانشجوی فلسفه انتظار می‌رود که خود به متون اصلی مراجعه و از آن استفاده کند. هدف از خواندن *بدایه* آن نیست که خواننده در همان سطح بماند؛ بلکه مفروض آن است که پس از آن نهایتاً الحکمه را نخواند و پس از آن سراغ متون اصلی کسانی چون صدرای و حکیم سبزواری برود. لیکن خواندن کتاب *بدایه* و دیگر کتاب‌های معرفی‌شده، هر چند از جهاتی به فهم کتاب‌های اصلی فلسفه اسلامی کمک می‌کند، سبک و سیاق این کتاب‌ها به‌گونه‌ای دیگر است و فهم نثر آنها خود نیازمند مهارت خاصی است. از این رو، یکی از دشواری‌های دانشجوی فلسفه، مراجعه به متون اصلی فلسفه است که نثر سنگین و پیچیده‌ای دارد. این مشکل، به متون فلسفه اسلامی اختصاص ندارد؛ بلکه کتاب‌های کلاسیک فلسفه غرب نیز دشوارخوان هستند و فهم آنها از هر کسی ساخته نیست.

با این حال، برخی از کتاب‌های آموزش فلسفه در غرب به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که این مشکل را حل کنند. بعضی از استادان فلسفه به‌جای آنکه خود مستقلاً متنی آسان‌یاب و مقدماتی درباره فلسفه فراهم آورند، به‌تنهایی یا با همکاری دیگران طرح کتابی با سرفصل‌هایی که به آنها اشاره شد می‌ریزند و آنگاه به‌جای آنکه خود مباحث را بنویسند، در هر موردی متنی مناسب آن موضوع را از یکی از صاحب‌نظران فلسفه چه از گذشتگان و چه از معاصران می‌آورند و تنها به افزودن مقدمه‌ای برای فهم بهتر متن یا طرح پرسش‌هایی در پایان متن یا آوردن توضیحاتی در پانویس اکتفا می‌کنند. برای نمونه، ویراستار کتاب *مبانی فلسفه*: مقدمه در بخش فلسفه دین چنین کرده است: به‌جای آنکه خود همه مباحث مربوط به این حوزه را بنویسد، پس از طرح اصل مسئله، گزیده‌هایی از

اندیشمندان این عرصه را براساس سرفصل‌های تعیین شده می‌آورد. وی این بخش را به سه فصل تقسیم می‌کند: نخست، مسئله وجود خدا را طرح می‌کند و قطعاتی از نوشته‌های سنت آنسلم، توماس آکویناس و ریچارد داوکینز می‌آورد؛ فصل دوم این بخش به توجیه باورداشت‌های دینی اختصاص یافته است و ویراستار در آن، قسمت‌هایی از بلز پاسکال، ویلیام جیمز و زیگموند فروید نقل می‌کند. سومین فصل مربوط به حل معضل شر است و در آن قطعاتی از جان مکی و جان هیک آمده است. این شیوه درسراسر این کتاب و غالب کتاب‌های آموزشی رعایت شده است. در نتیجه، کسی که این کتاب را می‌خواند، نه تنها با اصل این مباحث، بلکه با اندیشه‌های اصلی از زبان اندیشمندان اصلی نیز آشنا می‌شود و بدین ترتیب، حداقل بخشی از کتابی را که احتمال بسیار ضعیفی وجود داشت خود بخواند، می‌خواند. خواننده چنین کتابی پس از اتمام آن، عملاً بسیاری از کتاب‌های بزرگ تاریخ فلسفه را تورق کرده و با فیلسوفان بزرگ تاریخ همسخن شده است.

البته برخی از این شیوه تبعیت نمی‌کنند و ترجیح می‌دهند خود به قلم خویش متنی مستقل درباره مسائل مقدماتی فلسفه بنگارند. با این حال، آنان نیز از راهی دیگر همین هدف را تأمین می‌کنند. از جمله این افراد می‌توان از نایجل واربروتون نام برد. وی کتابی مختصر با عنوان فلسفه: مبانی نگاشته است که تنها ۱۷۸ صفحه دارد و در آن مباحث متنوع فلسفه را با قلمی آسان آورده و در مقدمه نوشته که این مجموعه برای کسانی فراهم آمده است که برای نخستین بار وارد عرصه فلسفه می‌شوند. این کتاب در هفت فصل سامان یافته است؛ از بحث درباره خدا شروع و به فلسفه هنر ختم می‌شود. اما مؤلف کار خود را در همین حد متوقف نکرده است. او برای تحقق هدف خود درحقیقت یک سه‌گانه تألیف کرده است. نخستین کتاب، همین متن مقدماتی است که خواننده را با مفاهیم اساسی فلسفه آشنا می‌کند. وی در ادامه کار خود و طبق سرفصل‌های موجود در این کتاب، مجموعه دیگری گزینش کرده و کتابی فراهم آورده است با عنوان فلسفه: خواندنی‌های اساسی. این کتاب که در ۴۴۹ صفحه فراهم آمده، گزیده متون فلسفی است و مؤلف تنها کاری که در این کتاب کرده، آن بوده است که طبق

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۶۱

سرفصل‌های کتاب قبلی خود گزیده‌هایی از فیلسوفان اعم از گذشته و معاصر را در کنار یکدیگر گذاشته و به خواننده کتاب قبلی توصیه کرده است که همراه یا پس از خواندن آن کتاب، این یک را هم بخواند و به این ترتیب با سرچشمه بسیاری از مباحث مستقیماً درگیر شود (واربورتون، ۱۹۹۹). وی همچنین کتاب سومی فراهم آورده است با عنوان فلسفه: آثار کلاسیک^۱ که در آن گزارش تمام‌نمایی از بیست و چهار متن اصلی فلسفه غرب آمده است^(۲۲). به تعبیر دیگر، نخست دانشجویان با مبانی فلسفه آشنا می‌شود و سپس خواندنی‌های اساسی فلسفه را مطالعه می‌کند و سرانجام از طریق کتاب سوم با مهم‌ترین آثار کلاسیک و بزرگ فلسفه آشنا می‌شود، یعنی آثاری چون جمهور افلاطون، تأملات دکارت، لویاتان هابز، اخلاق اسپینوزا، نقد عقل محض کانت، هستی و نیستی سارتر، و نظریه عدالت جان راولز. کوتاه سخن اینکه، این سه کتاب در کنار یکدیگر و به دنبال هم هدف مواجهه با بزرگان فلسفه و خواندن آثار آنان را تأمین می‌کند و این کاری است که در متون آموزش فلسفه در ایران نادیده گرفته شده است.

۸. مسئله خوانش و نگارش فلسفی

«خواندن فلسفه با خواندن آثار علمی - تخیلی یا روزنامه تفاوت دارد...» (لافلت^۲، ۱۹۹۷: ۱۱)؛ چرا که موضوع، اهداف و سبک این دو متفاوت است. این هشدار است که یکی از استادان فلسفه در نوشته کوتاهی با عنوان *خوانش فلسفه* به دانشجویان فلسفه می‌دهد. به نظر می‌رسد که وی نکته تازه‌ای نگفته است. همه ما می‌دانیم و بارها از استادان فلسفه شنیده‌ایم که متون فلسفی دشوار هستند و نباید آنها را مانند صفحه حوادث روزنامه‌ها یا داستان حسین کرد شبستری خواند. این آثار، جدی و دشواریاب و نیازمند تأمل هستند. اما تاکنون نگارنده در متون آموزشی فلسفه اسلامی در ایران دستورالعملی نیافته است که شیوه خواندن درست متون فلسفه را آموزش داده باشد. اگر متون فلسفی را نباید چنین خواند، چگونه باید خواند؟ این نکته‌ای است که در برخی از کتاب‌های

1. *Philosophy: The Classics*, Routledge, 1998.

2. Hugh LaFollette

آموزش فلسفه به زبان انگلیسی، گاه در مقدمه و گاه به صورت مؤخره منعکس شده است؛ برای نمونه، جان پری و مایکل براتمن در مقدمه کتاب *درآمدی بر فلسفه*، طی چند صفحه این وظیفه را انجام داده‌اند. آنان در اینجا چند اصل را پیشنهاد می‌کنند که در خواندن متون فلسفی باید نصب‌العین دانشجوی فلسفه قرار گیرد تا نه تنها از خواندن متون فلسفی خسته نشود، بلکه بهره‌کافی نیز ببرد. آنان در این قسمت، نحوه خواندن فیلسوفانه قسمتی از تأملات دکارت را نشان می‌دهند.

مسئله در حد نحوه خوانش آثار فلسفی باقی نمی‌ماند؛ بلکه افزون بر آن، نحوه نگارش مقالات فلسفی نیز در برخی از متون آموزشی به دانشجویان آموزش داده می‌شود. برای مثال، لویس پوجمان در مؤخره کتاب *فلسفه: جست‌وجوی حکمت*، طی دو صفحه، به خوانندگان خود می‌گوید که چگونه باید مقالات فلسفی خوانده و نوشته شود (۲۰۰۱: ۲-۳۴۱)؛ همچنین، کریگ والتون پنج صفحه را به نحوه نگارش مقالات فلسفی اختصاص داده و در آن راه تحلیل متون فلسفی و تأمل درباره آنها و نگارش محصول تأملات خود را به دانشجویان این رشته نشان داده است (یکسویت، ۱۹۹۵: ۶۱۲-۶۰۸). بدین ترتیب، خواننده چنین کتاب‌هایی، شیوه درست خواندن و حتی نگارش مقالات فلسفی را می‌آموزد.

۹. مسئله افزوده‌ها

در کتاب‌های آموزش فلسفه در غرب، در کنار طرح مسائل اصلی، به گونه‌های مختلف تلاش می‌شود دانشجوی بتواند مسیر تفلسف را دنبال کند. یکی از شیوه‌ها، معرفی منابعی برای مطالعه بیشتر است؛ که گاه در پایان فصول و گاه در پایان کتاب قرار می‌گیرد. در برخی از کتاب‌های آموزشی هم، گاه در پایان کتاب، اصطلاحنامه مختصری وجود دارد که در آن اصطلاحات عمده فلسفی به اجمال و به گونه‌ای ساده توضیح داده شده است. در پاره‌ای از اوقات نیز در برخی از این کتاب‌ها، بخش‌های دشوارتر که گاه ربط مستقیمی با اصل بحث ندارد اما مکمل آن است، در کادرهایی درون متن تعبیه و در مقدمه کتاب، خواندن آنها اختیاری دانسته شده است. این شیوه از جمله در کتاب *اندیشیدن از طریق فلسفه: مقدمه* (هورنر و وستاکوت، ۲۰۰۰) به کار گرفته شده است. در این کتاب، برای مثال

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۶۳

قطعاتی درباره «مصادره به مطلوب»، «تمثیل»، «رنه دکارت»، «استدلال قیاسی و استقرایی»، «دیوید هیوم»، «زبان عاطفی» و «مسئله باید و هست» در کادرهایی گنجانده شده است؛ که اگر کسی آنها را نخواند، در فهم اصل مطلب دچار مشکلی نخواهد نشد، اما اگر به تعمیق فهم خود علاقه‌مند باشد، می‌تواند از این قطعات بهره کافی ببرد. این تفکیک میان مسائل اساسی و حاشیه‌ای یا به تعبیر طلبگی متن و حاشیه و توجه به متون نه حواشی، به دانشجو کمک می‌کند طبق مذاق و علایق خود، بحث فلسفه را برای خود درونی سازد.

۱۰. مسئله تفکر انتقادی

فلسفه را هرگونه تعریف کنیم و هدف آن را هرچه بدانیم، یکی از اهداف اساسی و گاه اساسی‌ترین هدف آن، پرورش تفکر انتقادی در دانشجوی فلسفه است. آنچه فرد را از جامع اطلاعات و انبانی از دانش به فیلسوفی از سنخ سقراط تبدیل می‌کند، حجم دانسته‌های او نیست، بلکه نگاه منتقدانه او به مسائل فلسفی است؛ و آنچه فیلسوف را از مقلد جدا می‌سازد، همین تفکر انتقادی است. مسئله نقد و تفکر انتقادی چنان در مفهوم فلسفه تنیده شده است که گاه در تعریف فلسفه از آن استفاده و گفته می‌شود: «فلسفه، ممارست نقد است.» (طه عبدالرحمن، ۲۰۰۰: ج ۱، ص ۱۷۹). به همین دلیل است که راسل در پایان کتابش درباره فایده فلسفه می‌گوید: «تخیل عقلانی، ما را مایه می‌دهد و از یقین و اطمینانی جزمی که دریچه ذهن را به روی تفکرات نقدی و نظری مسدود می‌سازد، جلوگیری می‌نماید.» (راسل، ۱۳۵۶: ۱۹۹).

ضرورت تفکر انتقادی، به حوزه فلسفه برای بزرگسالان اختصاص ندارد. برخی از نظریه‌پردازان تربیتی، یکی از وظایف آموزش و پرورش را تقویت تفکر انتقادی حتی در میان کودکان می‌دانند. امروزه در بیش از ۳۰ کشور، برنامه‌ای با عنوان «فلسفه برای کودکان» (p4c)^۱ در دست اجرا است که طی آن کوشش می‌شود از طریق این برنامه مهارت تفکر انتقادی در کودکان پرورش داده شود. ماتیو لیپمن – بنیانگذار این شیوه – بر آن است که «تفکر باید محور تعلیم و تربیت قرار

بگیرد». اما این کار به نظر او با فلسفه شدنی است: «استفاده از فلسفه برای به کار انداختن ذهن شاگرد است.» (فلسفه برای کودکان در گفت‌وگویی با دکتر علی شریعتمداری، ۵ اسفند ۱۳۸۲: ۸).

اگر فلسفه این وظیفه را انجام ندهد و خوانش آن ذهن را برنیاشوبد و به تأمل و نگاه انتقادی و اندارد، دیگر فلسفه نخواهد بود، بلکه به حافظه سپردن یافته‌های دیگران خواهد بود؛ و این مقصود، از نکته‌ای است که ویراستاران «تجربه فلسفه» در آغاز کتاب خود نوشته‌اند که فلسفه قابل انتقال نیست و هر کس باید خود این مسیر را آغاز کند.

ضرورت تفکر انتقادی در کتاب‌های مختلف آموزش فلسفه بیان شده است. این یادآوری گاه در مقدمه کتاب و گاه در مؤخره آن، و گاه در فصلی مستقل از کتاب است و حتی در برخی از کتاب‌ها نحوه تفکر انتقادی و شناخت مغالطات آموزش داده می‌شود. برای مثال، در کتاب فلسفه به سینما می‌رود، ششمین فصل از آن، به تفکر انتقادی اختصاص یافته و نحوه استدلال و موارد مغالطی و اهمیت داشتن نگرش انتقادی بیان شده است (فالزان، ۲۰۰۲: ۲۱۱-۱۸۳).

با این همه، این مسئله در کتاب‌های آموزش فلسفه در کشور ما چندان رعایت نمی‌شود و همچنان شاهد انتقال صرف اطلاعات و دیدگاه‌های فلسفی هستیم بی‌آنکه کوششی در جهت ترویج تفکر انتقادی صورت گیرد؛ که نتیجه آن به گفته آیت‌الله مصباح یزدی، خشکاندیشی و جمود و تعصب به نفع فیلسوفان بوده است.

جمع‌بندی

حال می‌توان نگاهی کلی به متون آموزش فلسفه در غرب افکند و مشخصات آنها را برشمرد. مشخصات کتاب‌های آموزشی فلسفه در غرب چنین است: نخست با زبانی ساده و بی‌ابهام با دانشجو وارد دیالوگ می‌شوند. دوم، می‌کوشند با دادن تصویری روشن از تعریف، اهمیت و فایده فلسفه، او را به ادامه مسیر برانگیزند. سوم، تصویری روشن از شاخه‌های مختلف فلسفه به دست می‌دهند. چهارم، دانشجو را با سیر تاریخی بحث‌ها و مسائل فلسفی آشنا می‌کنند. پنجم، در

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۶۵

غالب مسائل، دیدگاه‌های بدیل را عرضه و معرفی می‌کنند. ششم، به این ترتیب، به دانشجوی هنر حیرت را می‌آموزند. هفتم، با ارائه گزیده‌هایی از متون اصلی، امکان مواجهه با فیلسوفان بزرگ را فراهم می‌آورند. هشتم، نحوه خوانش و نگارش مقالات فلسفی را آموزش می‌دهند. نهم، با معرفی منابع بیشتر و کارهایی از این دست، دانشجوی را به ادامه بحث تهییج می‌کنند و او را در پیش‌گرفتن مسیر فلسفه یاری می‌دهند و دست آخر آنکه تفکر انتقادی را به وی آموزش می‌دهند. ممکن است هیچ‌یک از متون آموزشی، به‌تنهایی همه این ویژگی‌ها را نداشته باشد؛ اما هر متن آموزشی حداقل پنج یا شش ویژگی را یکجا دارد و به همین دلیل است که خواندن این کتاب‌ها در عین آموزندگی لذت‌بخش است. اما در کشور ما وضع متفاوت است. گفتنی است که این دشواری، به کشور ما اختصاص ندارد، و ظاهراً این معضل در غالب کشورهای عربی و اسلامی وجود دارد.

در سال ۲۰۰۰ میلادی، کنفرانس بیت‌الحکمه در بغداد برگزار شد. موضوع این کنفرانس، «آینده فلسفه معاصر در جهان عرب» بود. گزارش این کنفرانس، طی کتابی منتشر شد که دربردارنده سی و پنج مقاله است (مستقبل الفلسفة المعاصرة فی...، ۲۰۰۲: ۶۵۸ص). در این مقالات، گزارش‌های نگران‌کننده‌ای از وضع فلسفه و آموزش آن در جهان عرب دیده می‌شود. در بیانیه پایانی این کنفرانس، بر وضع اسفبار این رشته در کشورهای عربی تأکید و بایسته‌های رشد تعلیم فلسفه معین شده است؛ همچنین به ضرورت پیوند زدن فلسفه با زندگی، گذار از مرحله تلقین و تکیه بر تلاش‌های دیگران به مرحله تولید و مشارکت در گفتمان فلسفی معاصر، پرورش تفکر انتقادی و دگرگون‌سازی شیوه تدریس فلسفه اشاره و بر این موارد تأکید شده است (همان، ص ۷-۶۵۶). در سال بعد نیز دومین کنفرانس بیت‌الحکمه در همان شهر برگزار شد و مقالات آن در مجموعه‌ای شامس بیش از پنجاه مقاله منتشر شد (الفلسفه و الانسان العربی فی...، ۲۰۰۲: ۸۹۲ص). در بیانیه پایانی این کنفرانس، به مسائلی اشاره و توصیه‌هایی ارائه شده بود، از جمله: ضرورت پیوند میان فلسفه و علوم انسانی، تقویت قدرت تحلیل و پیش‌بینی آینده، تعلیم

فلسفه از مقطع ابتدایی تا مقطع عالی در دانشگاه‌ها و پرهیز از تقلید و تقویت قدرت تفکر انتقادی و تحلیلی (همان، ص ۸۹۲).

همچنین، با مساعدت و برنامه‌ریزی یونسکو، کارشناسان فلسفه در جهان عرب در ژوئیه ۱۹۸۷ در مراکش گرد آمدند و مسئله وضع تعلیم و تدریس فلسفه را بررسی کردند. در این کنفرانس، ۲۱ مقاله ارائه شد که بعداً در مجموعه‌ای منتشر شد (تدریس‌الفلسفه و البحث‌الفلسفی فی...، ۱۹۹۰: ۴۴۸ ص). در بیانیه پایانی این گردهمایی، به وضع اندوهناک فلسفه در جهان عرب و دشمنی‌های رسمی و غیررسمی با آن تصریح شده است؛ که نتیجه آن، لاغری و تنگی فلسفه است و زیان آن نه تنها دامن این رشته را می‌گیرد، بلکه راه را بر پیشرفت مسلمانان و همگامی با دانش روز می‌بندد و مانع از تفکر درست می‌شود. مخالفت‌های گسترده با فلسفه چنان فراگیر است که با وجود آنها دیگر «محال است که اندیشه فلسفی بتواند وظیفه خود را که در پرورش تفکر انتقادی و روحیه دقت و وضوح متجلی می‌شود، انجام دهد» (همان، ص ۴۱۷). وضع در حد رکود فلسفه نیست، بلکه گاه این دشواری در حدی است که در برخی کشورهای عربی اساساً این درس حتی در سطح دانشگاهی وجود ندارد (همان، ص ۴۱۸). در توصیه‌های پایانی این بیانیه آمده است: فلسفه در مراحل دبیرستانی نیز تدریس شود، این حوزه از دانش تقویت و آثار مهم فلسفه معاصر غرب با تأسیس یک مرکز ترجمه، به زبان عربی ترجمه شود؛ یک بانک اطلاعاتی برای پوشش فعالیت‌های فلسفی در جهان عرب ایجاد و به جای اجبار به خواندن یک متن درسی فلسفه در مدارس، اجازه داده شود که مانند کشورهای غربی، کتاب‌های مختلفی در این زمینه تألیف شود، تا امکان شکوفایی این رشته فراهم شود (همان، ص ۴۲۱).

نقل این قسمت برای آن بود که تصور نشود این تنها مشکل ما است. به دلایلی که خارج از چهارچوب این بحث است، فلسفه آن کارکرد واقعی یا مورد انتظار را ندارد.

اینک با مراجعه به کتاب‌های آموزشی موجود در کشورمان، درمی‌یابیم که در غالب آنها ویژگی‌های آموزشی یک متن آموزش فلسفه وجود ندارند. اما این به معنای کاستی و نقص اصل کتاب‌ها نیست. خطا در تصور و انتظاری است که

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۶۷

از این سنخ کتاب‌ها در خود و دیگران به وجود آورده‌ایم. برای مثال، کتاب *بداية الحکمه* به‌عنوان گزارشی روشن، استادانه، دقیق و درعین حال فشرده از فلسفه صدرایی، از بهترین و شاید بتوان گفت بهترین است. علامه عمده تأملات فلسفی خود را براساس مبانی صدرایی در این نوشته کوتاه گنجانده است. هرچند این کتاب نام متواضعانه *بداية الحکمه* دارد، اگر کسی آن را به‌دقت بخواند و بفهمد، می‌تواند به‌حق ادعا کند که با مبانی فلسفه صدرایی به‌خوبی آشنا شده است و حتی بر آن تسلط دارد. این کتاب، گزارش یک فلسفه از یک استاد نیست، گزارش و تحقیق فلسفه فیلسوفی دیگر است و در آن آرای اجتهادی فیلسوفانه به‌چشم می‌خورد. از این‌رو، در خود کتاب اشکال نیست. دشواری هنگامی آغاز می‌شود که ما بخواهیم این کتاب دقیق و فنی را درحد یک متن آموزش مقدماتی فلسفه پایین بیاوریم و سپس دریابیم که نیازهای ما را برآورده نمی‌کند. کوتاه سخن، اینکه کتاب *بداية* به مثابه کتابی درجه اول در فهم و تقریر فلسفه صدرایی کم‌نظیر است، لیکن به‌عنوان متن مقدماتی آموزش فلسفه ناپذیرفتنی. از این‌رو، به‌جای تعیین آن به‌مثابه متن مقدماتی فلسفه و سپس نیاز به ترجمه و شرح و حاشیه بر آن، باید کتاب دیگری با مختصات آموزشی که به آنها اشاره شد، نگاشته و به‌عنوان متن درسی تعیین شود و پس از آنکه دانشجو با اصول مسائل فلسفه آشنا شد و فهمید فیلسوفان چه می‌کنند، برای فهم فلسفه صدرایی می‌تواند از این کتاب نه به‌عنوان یک متن مقدماتی بلکه به‌عنوان متنی تخصصی استفاده کند.

در پایان، این نکته گفتنی است که همان‌قدر که حمله، بایکوت و تحریم فلسفه ممکن است به تفکر و اندیشه انتقادی و رشد و شکوفایی لطمه بزند، تقدس‌بخشیدن به همه مباحث فلسفی و آنها را امری فرازمانی پنداشتن و بی‌توجهی به خاستگاه تاریخی برخی مباحث و فیلسوفان را فوق نقد و همسنگ پیامبران نشانیدن و آثارشان را یکسره حق دانستن و بزرگ‌ترین وظیفه متعلمان را تنها فهم و نقل و ترویج آموزه‌های آنان دانستن، به روح و بنیاد فلسفه لطمه می‌زند و مانع رشد فکر و تعقل می‌شود. از این‌رو، هدف از خواندن متون آموزشی، صرفاً حفظ و به یادسپاری آرای دیگران نیست، بلکه مقصود کوشش درجهت شرکت در یک مکالمه بلند تاریخی است. در نتیجه، اگر کتابی نتوانست

این وظیفه را نیک انجام دهد، باید آن را با کتاب دیگری که این کارکرد را بهتر انجام می‌دهد، عوض کرد.

پی‌نوشت‌ها

۱. با کمی تسامح در شکل و محتوا، از این سنخ در ادبیات فلسفی ما می‌توان نمونه‌های متعددی به دست داد، مانند *حی بن یقضان* (یا *زنده بیدار*) ابن سینا و ابن طفیل و *سلامان و اہسال* ابن سینا و داستان‌های تمثیلی سهروردی مانند *قصه مرغان*، *فی حاله الطفولیه* (برای اطلاعات بیشتر درباره این سنخ ادبیات، نک: *حی بن یقضان ابن سینا*، ترجمه منسوب به جوزجانی، با تصحیح هانری کوربن، تهران، نشر دانشگاهی، ۱۳۶۶؛ *حی بن یقضان و سلامان و اہسال*، تحقیق و نگارش سید ضیاءالدین سجادی، تهران، سروش، ۱۳۸۲؛ *حی بن یقضان لابن سینا و ابن طفیل و السهروردی*، تحقیق احمد امین، قاهره، دارالمعارف؛ *زنده بیدار*، ابن طفیل، ترجمه بدیع الزمان فروزانفر، تهران، بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۶۰ و *قصه‌های شیخ اشراق*، ویرایش متن: جعفر مدرس صادقی، تهران، نشر مرکز، ۱۳۷۵). البته این مقایسه و تشبیه، چندان دقیق نیست؛ از این رو، از تعبیر تسامح استفاده شد. اصل و اساس این قبیل داستان‌ها، تمثیل و استفاده از زبان تمثیلی و نمادین است. در این داستان‌ها، هر نمادی، گویای حقیقتی است که فهم آن، نیازمند تأمل و دقت است. در نتیجه، خواندن و استفاده از آنها خود نیازمند داشتن اطلاعات و دانش خاصی است و در واقع مخاطبان این آثار، مبتدیان نیستند. به همین جهت، به شکلی جدی نمی‌توان آنها را با آثاری چون *دنیای سوفی* برابر دانست.

۲. برای نمونه، مشخصات کتابشناختی سه کتاب از این مجموعه چنین است: *اخلاق*، دیو رایبسون و کریس گارات، ترجمه علی‌اکبر عبدالآبادی، تهران، شیرازه، ۱۳۷۸؛ *سارتر*، فیلیپ تودی و هاروارد رید، ترجمه روزه معادی، تهران، شیرازه، ۱۳۷۹؛ *فلسفه*، دیو رایبسون و جودی گراوز، ترجمه امیر نصری، تهران، شیرازه، ۱۳۷۹.

۳. این گفت‌وگوها به فارسی ترجمه و با این مشخصات منتشر شده است: *فلاسفه بزرگ: آشنایی با فلسفه غرب*، بریان مگی، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران، خوارزمی، ۱۳۷۲؛ *مردان اندیشه: پدیدآورندگان فلسفه معاصر*، بریان مگی، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران، خوارزمی، ۱۳۷۴.

۴. به همین دلیل در اینجا به کتاب *علم کلی* نوشته مرحوم دکتر مهدی حائری یزدی (تهران، حکمت، بی‌تاریخ) استناد نشده است. این کتاب با آنکه به گفته مؤلف، با هدف اغلاط‌زدایی از مطالب فلسفی نوشته شده است: «با طرزی بدیع و جالب که تا کنون در این رشته از علوم به کار نرفته، به تحریر مسائل عالیة فلسفه همت گماشتیم تا

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۶۹

اشخاصی که بخواهند در این مسائل دقت بیشتری نمایند، به معنای الفاظ گرفتار نشوند.» (مقدمه، ص ۲)، به‌عنوان متن آموزش مقدماتی نگاشته نشده است.

۵. پیش از نگارش این کتاب، شرح منظومه ملاهادی سبزواری و پیش از نگارش آن کتاب هدایه اثیرالدین ابهری با شرح ملاصدرا، به‌عنوان نخستین متن آموزش فلسفه در حوزه‌های شیعی تدریس می‌شد. برای توضیح بیشتر در این باره، نک: آشنایی با متون درسی حوزه‌های علمیه ایران (شیعه، حنفی، شافعی)، محمد ملکی، قم، دارالثقلین، ۱۳۷۶، ص ۱۶۵.

۶. در اینجا لازم است از کتاب مبانی فلسفه مرحوم دکتر علی‌اکبر سیاسی نیز یاد کرد که با رویکردی تازه و به‌سبک کتب آموزش فلسفه در غرب در سال ۱۳۳۶ نوشته شده است و به‌عنوان کتاب درسی سال‌های پنجم و ششم ادبی در دبیرستان‌ها تدریس می‌شد. این کتاب مانند کتاب‌های انگلیسی است که در این نوشته معرفی خواهد شد. کتاب از شش فصل به این شرح تشکیل شده است: روان‌شناسی، زیباشناسی، منطق و روش‌شناسی، علم اخلاق، فلسفه اولی (مابعدالطبیعه) و تاریخ مختصر فلسفه. البته مؤلف به‌دلیل آنکه خود متخصص روان‌شناسی بود، این بحث را جزو مبانی فلسفه شمرده بود. جز این انتخاب شخصی، سرفصل‌های انتخاب‌شده دیگر، امروز جزو فلسفه به‌شمار می‌رود و این تقسیم‌بندی در غالب کتاب‌های آموزش فلسفه در غرب به‌نحوی رعایت می‌شود. متأسفانه، این نگرش جامع بعدها دنبال نشد.

۷. برای مثال، نک: آشنایی با متون درسی حوزه‌های علمیه ایران، ص ۱۶۱ و ترجمه و شرح بدایة‌الحکمه، علی شیروانی، تهران، الزهراء، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۱. همچنین، نک: ایضاح‌الحکمه: ترجمه و شرح بدایة‌الحکمه، نگارش علی ربانی گلپایگانی، قم، مرکز جهانی علوم اسلامی، ۱۳۷۱، ج ۱، ص ۹.

۸. تقریر و تحریر دیگری با کمی اختصار از این کتاب در یک جلد صورت گرفته و با این مشخصات منتشر شده است: دروس فلسفه: تقریری فشرده از درس‌های استاد محمد تقی مصباح یزدی در مؤسسه درراه حق، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۶۳: ۳۴۵ صفحه.

۹. در اینجا لازم می‌دانم از سروران ارجمندی که تحریر اول این نوشته را خوانده و تذکراتی داده بودند، تشکر کنم، به‌ویژه آقایان محمد علی جاودان، قاسم جوادی، رضا گندمی، عباس مفتاح و محمد ملکی. یکی از اشکالات این عزیزان آن بود که در برابر آثار متعدد انگلیسی‌زبان، آثار کمی به‌عنوان متن مقدماتی فلسفه اسلامی معرفی شده است. پاسخ بنده آن بود که «گشتم، نبود». با این همه، از بابت اطاعت مسئول آنان، تنها از باب تکثیر منابع، چند منبعی را که به برخی از آنها اشاره شد، نقل کردم؛ درحالی‌که

این آثار در حدی نیستند که بتوانند به عنوان متن مقدماتی و آموزشی پذیرفته شوند و یا مقبولیت یابند.

۱۰. در این باره، نک: «نظام حوزه و فرهنگ تحقیق»، سیدحسن اسلامی، در فصلنامه فرهنگ اندیشه، سال دوم، شماره هشتم، زمستان ۱۳۸۲، ص ۳۳-۸۳.
 ۱۱. جلد‌های بعدی این شرح در قم، مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی منتشر شد.

۱۲. برای آشنایی با این ترجمه‌ها و شروح و تفاوت آنها، نک: (صادقی، ۱۳۷۳: ص ۳۰-۳۷).

۱۳. در اینجا باید از اشارات یا کتاب‌هایی یاد کرد که به طور عمده با هدف تبیین لذت‌بخشی فلسفه فراهم آمده‌اند. در آثاری از این دست، کوشش شده است نشان داده شود که خواندن فلسفه، چقدر لذت‌بخش است. کتاب کاخ‌های فلسفه که با قلم زیبای مرحوم عباس زریاب خوبی ترجمه (تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی، ۱۳۶۹) و بارها تجدید چاپ شده، از این سنخ کتاب‌ها است؛ که در آن مؤلف بی‌آنکه در پی بحث آکادمیک فلسفی باشد، تأملات خود را به شکلی جذاب بیان کرده است، به گونه‌ای که خواندن آن اثری لذت‌بخش و فراموش ناشدنی در ذهن انسان برجای می‌گذارد. همچنین کتابی مانند تسلی‌بخشی‌های فلسفه، از آلن باتن.

۱۴. در از ویژگی‌های فلسفه نیز تعاریف متعددی از کتاب‌های مختلف عربی در کنار یکدیگر نقل شده است (ص ۴۸)، که در مجموع، همان کارکرد فوق را دارد و شوق‌آفرین نیست.

۱۵. مانند: درآمدی به فلسفه، جان هرمن رندل و جاستوس باکالر، ترجمه امیر جلال‌الدین اعلم، تهران: سروش، ۱۳۷۵؛ درآمدی بر تحلیل فلسفی، جان هاسپرس، ترجمه موسی اکرمی. تهران: طرح نو، ۱۳۷۹؛ فلسفه در عمل، آدم مورتون، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران: مازیار، ۱۳۸۳؛ مبانی و تاریخ فلسفه غرب، ر. ج. هالینگ دیل، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران: کیهان، ۱۳۷۵؛ و فلسفه یا پژوهش حقیقت، جمعی از نویسندگان، ترجمه سید جلال‌الدین مجتوبی، تهران: حکمت، ۱۳۷۰.

۱۶. برای مثال، کتاب فلسفه به زبان ساده، نوشته جنی تیچمن و کاترین اوانز، ترجمه اسماعیل سعادت، تهران: سهروردی، ۱۳۸۰، شش بخش دارد. آخرین بخش به نام «فلسفه زندگی» از دو فصل با عنوان «معنای زندگی» و «تأثیر فلسفه بر زندگی» تشکیل شده که در آنها نویسنده کوشیده است مسائل فلسفه را با مسائل روزمره زندگی مانند کامپیوتر عمیقاً گره بزند.

۱۷. مشخصات کتابشناختی این ترجمه به این شرح است: کلیات فلسفه: فلسفه چیست؟ علم اخلاق - فلسفه سیاسی - فلسفه اولی (مابعدالطبیعه) - فلسفه دین -

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۷۱

شناسایی - منطق - فلسفه معاصر، ریچارد پاپکین و آروم استرول، ترجمه دکتر سید جلال‌الدین مجتبوی، تهران، چاپ سوم، انتشارات حکمت، ۱۴۰۲ق.

۱۸. مشخصات کتابشناختی این تلخیص چنین است: برگزیده کلیات فلسفه: فلسفه چیست؟ - شناسایی - فلسفه اولی (متافیزیک) - فلسفه معاصر، ترجمه دکتر سید جلال‌الدین مجتبوی، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۵۶.

۱۹. برای توضیح بیشتر در این باب، نک: مغالطات، علی اصغر خندان، قم، بوستان کتاب، ۱۳۸۰.

۲۰. برای دیدن آرای مختلف حکیمان مسلمان درباره انواع حکمت، نک: السیاسة المدنیة، ابونصر فارابی، ترجمه و شرح حسن ملکشاهی، تهران: سروش، ۱۳۷۶، ص ۱۴۷ به بعد؛ و فصول متزعه، ابونصر فارابی، ترجمه حسن ملکشاهی، تهران: سروش، ۱۳۸۲، ص ۱۶۶.

۲۱. برای دیدن گزارشی از انتقادات ملا صدرا بر بوعلی، نک: ذکاوتی قراگوزلو، ۱۳۸۳، ص ۴۷۰-۴۶۲، مقاله «نکته‌گیری‌های ملا صدرا بر بوعلی».

۲۲. این کتاب ترجمه و با مشخصات زیر چاپ شده است:
آثار کلاسیک فلسفه، نایجل واربورتون، ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس، ۱۳۸۲.

کتابنامه

ابوعلی سینا. ۱۳۷۶. الهیات من کتاب الشفاء. تحقیق آیت‌الله حسن حسن‌زاده آملی. قم: مکتب الاعلام الاسلامی.

ارسطو. ۱۳۷۸. مابعدالطبیعه (متافیزیک). ترجمه محمدحسن لطفی. تهران: طرح نو. اسلامی، سیدحسن. آذرماه ۱۳۷۳. «علم کلام: تنگناها؛ پیشنهادها»، کیهان اندیشه، ش ۵۷. تدریس الفلسفه و البحث الفلسفی فی الوطن العربی: اجتماع الخبراء. ۱۹۹۰. بیروت: دارالغرب الاسلامی.

حقانی زنجانی، حسین. مرداد و شهریور ۱۳۷۳. «نقد بررسی شروح بدایة الحکمه»، آینه پژوهش، س ۶، ش ۲۶.

خرمشاهی، بهاء‌الدین. ۱۳۷۷. فرار از فلسفه: زندگینامه خودنوشت فرهنگی. تهران: جامی.

ذکاوتی قراگوزلو، علیرضا. ۱۳۸۳. ماجرا در ماجرا: سیر عقل و نقل در پانزده قرن هجری. تهران: حقیقت.

رازی، ابن مسکویه. ۱۳۸۱. تهذیب الاخلاق. ترجمه علی اصغر حلبی. تهران: اساطیر.

راسل، برتراند. ۱۳۵۶. مسائل فلسفه. ترجمه منوچهر بزرگمهر. تهران: خوارزمی.

۷۲ مجموعه مقالات همایش اسما

- ربانی گلپایگانی، علی. ۱۳۷۱. *ایضاح الحکمه: ترجمه و شرح بدایة الحکمه*. ج ۳. قم: مرکز جهانی علوم اسلامی.
- رضوی، مسعود (گردآورنده). ۱۳۷۹. *آفاق فلسفه: از عقل ناب تا حکمت احکام*؛ گفت‌وگوهایی با دکتر مهدی حائری یزدی. تهران: فرزانه روز.
- الرفاعی، عبدالجبار. ۱۴۲۱. *دروس فی الفلسفه الاسلامیه: شرح توضیحی لکتاب بدایة الحکمه*. مؤسسه الهدی.
- شیروانی، علی. ۱۳۷۴. *ترجمه و شرح بدایة الحکمه*. جلد نخست. تهران: الزهراء.
- _____ . ۱۳۷۴. *دروس فلسفه*. قم: دارالعلم.
- _____ . ۱۴۱۷. *التمهید فی الحکمه الالهیه*. قم: دارالعلم.
- _____ (مترجم). ۱۳۷۶. *بدایة الحکمه*. قم: دارالعلم.
- صادقی، هادی. فروردین و اردیبهشت ۱۳۷۳. «بررسی شروح بدایة الحکمه»، آینه پژوهش، س ۴، ش ۲۴.
- طباطبایی، (علامه) سید محمدحسین. ۱۳۶۲. *نهایة الحکمه*. قم: مؤسسه النشر الاسلامی.
- _____ . ۱۴۱۰. *بدایة الحکمه*. قم: مرکز الاعلام الاسلامی.
- طوسی، خواجه نصیرالدین. ۱۳۷۳. *اخلاق ناصری*. تحقیق مجتبی مینوی و علیرضا حیدری. تهران: خوارزمی.
- طه عبدالرحمن. ۲۰۰۰. *فقه الفلسفه (الفلسفه و الترجمة)*. ج ۱. الدار البيضاء.
- غرویان، محسن. ۱۳۷۴. *درآمدی بر آموزش فلسفه (استاد محمدتقی مصباح یزدی)*. قم: شفق.
- _____ . ۱۳۷۷. *آشنایی با فلسفه*. قم (؟): یمین.
- فلسفه برای کودکان در گفت‌وگو با دکتر علی شریعتمداری، گفت‌وگوکننده: سعید ناجی، جام جم، سه‌شنبه، ۵ اسفند ماه ۱۳۸۲.
- الفلسفه و الانسان الغربی فی القرن الحادی والعشرین: اعمال الموء تمرالفلسفی العربی الثانی لبيت الحکمه، ۲۰-۱۶ / اذر / ۲۰۰۱، اشراف عبدالامير الاعم، بغداد، بيت الحکمه، ۲۰۰۲.
- کامل الخطیب، محمد (تحریر و تقدیم). ۱۹۹۸. مقاله «مالفلسفه» عبدالغفار مطاوی، *قضیه الفلسفه*، دمشق: دارالطلیعه الجدیده.
- کبیری، محمدجواد. ۱۳۷۰. *از ویژگی‌های فلسفه*. تهران: ناشر مؤلف.
- گادر، یوستاین. ۱۳۷۴. *دنیای سوفی: داستانی درباره تاریخ فلسفه*. ترجمه کورش صفوی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- مرلوپونتی، موریس. ۱۳۷۵. *در ستایش فلسفه*. ترجمه ستاره هومن. تهران: مرکز.

مقایسه‌ای میان چند متن آموزش فلسفه در مراکز آموزشی غرب و ایران ۷۳

مستقبل الفلسفه المعاصر فی الوطن العربی و العالم: اعمال المؤتمر الفلسفی العربی الاول
لبیت الحکمه ۴-۱ شباط - فبرایر/۲۰۰۰، مجموعه من الباحثین، اشرف علی تحریره
عبدالامیر الاعسم، بغداد، بیت الحکمه، ۲۰۰۲.

مسکویه، ابوعلی. ۱۳۷۹. ترتیب السعادات و منازل العلوم، به کوشش دکتر ابوالقاسم امامی؛
چاپ شده در گنجینه بهارستان (مجموعه ۱۸ رساله در منطق، فلسفه، کلام و
عرفان)، به کوشش علی اوجبی، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد.
مصباح یزدی، (آیت الله) محمدتقی. ۱۳۶۴. آموزش فلسفه. ج ۲. تهران: سازمان تبلیغات
اسلامی.

مطهری، مرتضی. ۱۳۶۹. شرح مبسوط منظومه. ج ۱. تهران: حکمت.

_____ . ۱۳۶۹. مقالات فلسفی. ج ۳. تهران: حکمت.

ملاصدرا (صدرالمآلهین)، محمدبن ابراهیم شیرازی. ۱۳۶۸. اسفار. ج ۱. قم: مصطفوی.

_____ . ۱۳۸۰. المبدأ و المعاد. تحقیق سید

جلال الدین آشتیانی. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.

ملکی، محمد. ۱۳۷۶. آشنایی با متون درسی حوزه‌های علمیة ایران (شیعه، حنفی،
شافعی). قم: دارالتقلین.

ویتگنشتاین، لودویگ. ۱۳۷۱. رساله منطقی - فلسفی. ترجمه میرشمس‌الدین ادیب
سلطانی. تهران: امیرکبیر.

_____ . ۱۳۸۰. پژوهش‌های فلسفی. ترجمه فریدون فاطمی. تهران: مرکز.

Arnold, N.Scott; Benditt, Theodore M;and Graham, George (eds). 1998.

Philosophy Then and Now. Blackwell Publishers Ltd.

Beckwith, Francis J. 1995. *Do the right thing: a philosophical dialogue on
the moral and social issues of our time*. Massachusetts: Janes and Bartlett
publishers.

Falzan, Christopher. 2002. *Philosophy goes to the movies*. London:
Routledge.

Horner, Chris and Westacott, Emrys. 2000. *Thinking through Philosophy: A"
Introduction*. Cambridge University Press.

Kolak, Daniel and Martin, Raymond. 1989. *The Experience of Philosophy*.
Wadsworth Publishing Company.

La follette, Hugh(ed.). 1997. *Ethics in Practice: an Anthology*. Blackwell
Publishers Ltd.

- Perry, John and Braman, Michael(eds.). 1999. *Introduction to Philosophy: classical and contemporary readings*. Oxford: Oxford University Press.
- Pojman, Louis P. 2001. *Philosophy: the pursuit of wisdom*. Wadworth.
- Stumpf, Samuel E. and Abel, Donald C. 2002. *Elements of Philosophy: An Introduction*. McGraw- Hill.
- Warburton, Nigel(ed.). 1999. *Philosophy: Basic Readings*. London: Routledge.
- _____ . 2002. *Philosophy, The Basics*. Routledge.

چرا فهم فلسفی در فرهنگ اسلامی عمومیت پیدا نکرده است؟

محمد اکبری

عضو هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر

طرح مسئله

در حالی که در جوامع معاصر نقاب از چهره تابناک معارف برمی‌گیرند و از آن رمزگشایی می‌کنند و نه تنها دستاوردهای آن را در اختیار همگان می‌گذارند بلکه اصول و مبانی آن را برای فهم عموم هرچه ساده‌تر می‌سازند، در فرهنگ ما، فلسفه چنین وضعی ندارد و همچنان همانند یک کالای لوکس، قابل دسترسی نیست، نه فهمش برای عموم ممکن است و نه از دستاوردش کسی بهره‌مند است. اما چرا چنین است؟

در مقاله حاضر، سه عامل را در مهجور ماندن فلسفه در فرهنگ اسلامی دخیل دانسته و موانع رمززدایی از فلسفه و آموزش آن در تحت این عوامل بررسی شده است. این عوامل عبارت‌اند از: موانع ماهوی و اجتماعی، ساختار متون، آموزش و تدریس فلسفه.

الف - موانع ماهوی و اجتماعی

منظور از موانع ماهوی، عواملی است که به ماهیت فکر فلسفی برمی‌گردد و منظور از موانع اجتماعی، ساختار فرهنگی و اعتقادی یا تاریخی جامعه است که با رشد و بروز اندیشه فلسفی در سازش نیست. برخی از این ساختارها عبارت‌اند از:

۱. معناگرایی

اصولاً در فلسفه اسلامی، جهان، جهان معناست و حتی محسوسات در عالم عقل تحقق می‌یابند (سفار، ج ۳، ص ۲۹۹). به همین دلیل است که مطابق این فلسفه،

خطای حسی بی‌معنی است، چرا که به قضاوت عقل مربوط است نه حس. در این فلسفه، صورت‌های عالم همگی معقول‌اند و عقل انسان به آنها می‌رسد (همان، ص ۳۰۹)؛ نه اینکه عقل آنها را بسازد و به عبارت دیگر، اشیا دو صورت ذهنی و عینی ندارند (همان، ص ۳۰۶).

اینجاست که بحث مطابقت شناخت هم در این فلسفه مطرح نیست؛ زیرا اصلاً هیچ‌گونه ثنوتی میان ذهن و عین پذیرفته نیست، برخلاف فلسفه‌های دکارت تا کانت که همیشه در این دوئیت غوطه‌ورند و مردم عادی نیز که ذهنشان از این تفرقه آکنده است، با این فلسفه‌ها دمخورت‌ترند و از فهم فلسفه اسلامی دورند.

وقتی فلسفه‌ای تا این اندازه معنوی شد، جهان محسوس را تا حد سایه‌های عالم معقول فرو می‌کاهد (همان، ص ۲۹۸). طبیعی است که سیر در عالم معنا لوازمی دارد که با لوازم آن در عالم حس متفاوت است؛ اما فروکاستن عالم حس در نظر غیرفیلسوفان، با بدفهمی‌هایی نیز ملازم شده است، از جمله اینکه مابعدالطبیعه به ماوراءالطبیعه تعبیر شده در نظر فیلسوفان الهی عالم معنا، در جهان دیگری ماورای این جهان نیست، باطن همین عالم، عالم معناست که به چشم عقل واضح‌ترین حقیقت است و هرچه به چشم عقل نزدیک‌تر است، از حقیقت بهره‌مندتر است چنان‌که هرچه به چشم حس نزدیک‌تر است، از حقیقت دورتر است (همان، ص ۳۰۴) و چون این فهم با درک عموم منافات دارد، تصور شده است که اهل این فلسفه دائماً دربارهٔ جهان برین سخن می‌گویند و از التفات به آنچه موضوع تجربهٔ انسانی است، امتناع می‌ورزند. منشأی این قضاوت نیز گرفتاری در دام دوئیت عالم مجرد و مادی است؛ و در پی آن، مسئله‌مبنایی می‌شود، مبنای عده‌ای که فلسفه را محل پژوهش‌هایی می‌دانند که به جهان برین معطوف است و چون جهان برین فعلاً موضوع تجربهٔ من نیست، این فلسفه مورد توجه من نیست بلکه مبنای عده‌ای است که فلسفه را محل پژوهش‌هایی می‌دانند که با تجربهٔ انسانی و زمینی من قرابت دارد. این تلقی ناروا از فلسفهٔ الهی، آن را به کنج عزلت رانده است؛ در حالی که عالم معنای مورد بحث، در تجربهٔ معنوی همین انسان اتفاق می‌افتد. وانگهی، در تلقی فلسفه‌های الهی، جهان معنا و جهان غیرمعنا حاصل دو

چرا فهم فلسفی در فرهنگ اسلامی عمومیت پیدا نکرده است؟ ۷۷

نوع نگرش است. وقتی که به خود چیزها نگاه می‌کنیم و ذات و معنای آنها را موضوع نگرش قرار می‌دهیم (هوسرل، ۱۳۷۲: ۷۳-۸۷)، با همان جنبه معقول یا معنوی آن روبه‌رو هستیم که موضوع تأملات فلسفی است که افلاطون، فلسفه را کنار گذاشتن همه فرضیات و رسیدن به ذات چیزها دانست (پارمیندس، ۱۳۵)؛ و ابن‌سینا از درون محسوسات، حقیقت نامحسوس (معقول) را بیرون کشید (اشارات، خط چهارم، فصل اول).

تلقی ناروای دیگری که از این فلسفه شده، این است که اگر مبنای نگرشی، خدا باشد، اصالت از انسان گرفته می‌شود؛ زیرا وجود انسان ذیل وجود خدا و در رابطه با او است که هویت می‌یابد، پس تبعیت و فرمانبرداری، باعث به‌زیر کشیدن انسانی است که می‌خواهد خدایی کند.

عموم متشرعان و همه بی‌خدایان در این انتقاد از فلسفه الهی همداستان هستند؛ متشرعان به‌خاطر بالابودن شأن الهی، به پذیرش مقام انسان حاضر نشدند و ملحدان به دلیل بالا کشیدن شأن انسان، خواستند او را از تبعیت و ارهاند. در اینکه هر دو گروه در دام ظاهرگرایی افتاده‌اند، مشترک‌اند گرچه نیت و مقاصد ایشان متفاوت است.

بنابراین، پاسخ هر دوی ایشان یک چیز است و آن اینکه شما نتوانستید از افق محسوسات فراتر بروید، زیرا فرض دوئیت و جدایی تنها در عالم ماده ممکن است. جهان ماده، جهان کثرات است و اگر عقلی نباشد تا معنایی واحد در درون آن ببیند، در هیچ جهت وحدت درست نمی‌شود و هر چیز جدای از چیز دیگر اصالت می‌یابد. در این حالت است که با انکار خدا، هزاران خدا (موجود اصیل و بی‌ارتباط با یکدیگر) درست می‌شود و بنابراین آنان که معنابخشی عقل الهی انسان را انکار کرده‌اند (نفی فلسفه الهی)، ناخودآگاه به هزاران خدا معتقد شدند و حتی آنان که از ذیل بودن وجود انسان نسبت به خدا، نتیجه نفی انسانیت را گرفته‌اند نیز به‌خطا رفته‌اند، زیرا اگر مراد از ذیل بودن، این است که این دو را بیرون از یکدیگر در نظر بگیریم، علاوه بر محدود ساختن خداوند، به محال دیگری هم برمی‌خوریم و آن اینکه وجودی که بیرون از هستی من است، چگونه بر من فرمان می‌راند و بر سر من آگاه می‌شود. این نوع فرماندهی در حد یک افسر و سرباز باقی می‌ماند!

همه این درک‌های ناصواب، منشأی بی‌مهری به فلسفه اسلامی شده است. فلاسفه اسلامی با فهم آن معنا که مغزای هر فهمی است، حقیقت انسان را تا جان جهان برکشیدند. انسان کامل، مظهر تامه اسمای حق است و اسمای حق چیزی جز طبایع کلیه و معانی عقلیه‌ای نیستند که با چشم عقل دیده می‌شوند و جان جهان‌اند. (فصوص‌الحکم، فص حکمة‌الهیة فی کلمه شینیه)

اما اگر گفته شود رابطه این فلسفه با زندگی فردی و اجتماعی چیست و چگونه می‌توان از آن اخلاق و سیاست بیرون کشید، می‌گوییم سرّ اینکه فیلسوفان ما با چنین مسئله‌ای روبه‌رو نبوده‌اند، این است که اساساً با دیدی این چنین، سعادت مسئله لاینحلی نیست و تکلیف انسان با خود روشن است. اگر همه عالم، عالم عقل است، کمال انسانیت نیز در عقلانیت تام‌تر است؛ و چنین بود که فلسفه اسلامی به عرفان عملی ختم می‌شد و حکمت بحثی و حکمت ذوقی مکمل و متمم یکدیگر محسوب می‌شدند، چنان‌که در تفکر فلاسفه بزرگ اسلامی نظیر ابوعلی سینا و سهروردی و ملاصدرا شاهدیم. اینان انسان را موجودی عاقل می‌دیدند که با عقل خود پنجره‌ای به عالم معنا دارد و حقیقت را با آن مشاهده می‌کند ولی از آنجا که عقل آدمی مشوب است، باید هرچه بهتر در رفع شائبه آن بکوشد اما در هر حال، معلم وی باطن اوست، چنان‌که به روایت سهروردی، وقتی هرمس، در یک حالت خلسه و مشاهده از معلم روحانی خود می‌پرسد تو کیستی، در پاسخ وی گفته می‌شود: «من طباع تام تو هستم»؛ و طباع تام، جز حقیقت کلی و مجرد انسان، چیز دیگری نیست (ابراهیمی دینانی، ۱۳۶۴: ۶۳۱).

این معنا از سعادت گرچه با آنچه شریعت آموزش می‌دهد دو تا نیست و بلکه این باطن آن است، در فرهنگ اسلامی تعبیرهایی از آن شده که جز تضاد و ناسازگاری از آن عاید نمی‌شده و به دنبال آن، بی‌مهری به فلسفه را سبب شده است.

۲. نداشتن دید تاریخی به فلسفه

اصولاً مسئله تطور فکر را خواه فیلسوفان و خواه شارحان، به فراموشی سپرده‌اند؛ و این، متعلمان را در سردرگمی نهاده است، زیرا وقتی ندانیم چه

چرا فهم فلسفی در فرهنگ اسلامی عمومیت پیدا نکرده است؟ ۷۹

زمینه‌ها و چه پرسش‌هایی سبب چه نظریاتی شده است، غالباً اهمیت نظریات مغفول می‌ماند، خطوط جداکننده گم می‌شود و نمی‌دانیم از کجا حرکت کرده‌ایم و به کجا می‌رویم. امهات کتاب‌های فلسفی ما، مغلوط به اغلاط تاریخی‌اند؛ مثلاً ملاصدرا رواقیان را دارای مذهب اشراقی می‌داند (سفار، ج ۳، ص ۳۱۲)، درحالی‌که رواقیان ماتریالیست بودند (کالستون، ۱۳۶۸: ج ۱، ص ۴۴۵).

همین مشکل نزد مدرسان فلسفه اسلامی نیز وجود دارد. آنان به تاریخ فلسفه اسلامی بی‌اعتنائیند درحالی‌که به‌خوبی می‌دانند ابن‌سینا چهل‌بار مابعدالطبیعه ارسطو را خوانده است و سهروردی در کتاب‌های خود مؤکداً از افلاطون و زردشت و حکمای پارس سخن می‌گوید و حتی شیخ‌الرئیس حکمت واقعی خود را نه در تبعیت از مشائیان بلکه در حکمت مشرقی می‌داند، و با این حال از این تاریخ عظیم حکمت غفلت می‌کنند.

جریان‌های فکری درون فرهنگ اسلامی نیز به‌شدت بر فکر فلسفی تأثیرگذار بوده‌اند که مغفول مانده‌اند. بنابراین، باید این فلسفه را هم در درون و هم در بیرون فکر و فرهنگ اسلامی تبارشناسی کرد.

۳. بی‌توجهی به رابطه میان درد دینداری و درد فلسفی

بخش بزرگی از تاریخ آموزش و پرورش ما در حوزه‌های دینی شکل گرفته است. مشغولین این حوزه‌ها میان درد دینداری و درد فلسفی رابطه‌ای نمی‌دیدند و وجهه همت اصلی آنان، کشف احکام عملی از منابع فقهی بوده و به‌طور کلی حل معمای هستی مسئله‌ای نبوده است که دینداران بماهو دینداران بدان مشغول باشند، زیرا آنان خود را جوابگوی مردمی می‌دانستند که احکام شرعی خود را از ایشان می‌پرسند و هرگز تاکنون کسی به ایشان مراجعه نکرده است که جهان هستی برای او معما باشد و بنابراین اگر هم گاهی در آنجا فلسفه‌ای خوانده می‌شده، درس حاشیه‌ای و تفتنی بوده است. ضمن آنکه فلسفه‌خوانی غیر از فکر فلسفی است و اگر فلسفه رواجی هم داشته است یا دارد، فلسفه‌خوانی است.

طبیعی است که چند مدرس فلسفه‌ای، توان برقراری دیالوگ با مکاتب فلسفی دیگر را نداشته‌اند. حداکثر چیزی که اتفاق افتاد، توجه علامه طباطبایی و مرحوم

مطهری به فلسفه‌های مادی است که آن‌هم نه اینکه با مواجهه دقیق با متن گفتار ایشان باشد بلکه با مواجهه با لوازم و نتایج گفتار آنان است (علامه طباطبایی، مقاله چهاردهم و مقدمه جلد یکم).

۴. به حاشیه رانده‌شدن فکر فلسفی در عالم تسنن

مخالفت متشرعان و متکلمان اشعری نظیر امام محمد غزالی و امام فخررازی نه تنها فکر فلسفی را در عالم تسنن به حاشیه راند بلکه در کل عالم اسلامی مؤثر افتاد (ابراهیمی‌دینانی، ۱۳۷۰: ۱۱). این امر به اضافه آنچه اخباریان با تأکید بر ظاهر سنت و پیراستن آن از اندیشه‌ها و فرهنگ‌های بیرونی اعمال می‌کردند و تا امروز نیز تبلیغ می‌شود، در زدودن فکر فلسفی از عالم اسلامی تأثیر به‌سزایی داشت. خصوصاً آنکه این عقاید با استقبال مردم معمولی که ذهنی خالی دارند، مواجه می‌شود و بسط می‌یابد و تحت عنوان جریان پاک دینی یا خلوص دین از عناصر بیرونی یا پرهیز از تفسیر به رأی شناخته می‌شود.

۵. پیچیده سخن گفتن و مبهم‌گویی

پیچیده سخن گفتن و مبهم‌گویی و نهان‌کردن اسرار از نااهلان، از زمان افلاطون شروع شد (نامه ۳۷، ۳۴۱) و فیلسوفان مسلمان از ابوعلی سینا گرفته (اشارات، مقدمه) تا سهروردی (تلویحات، ۱۳۵۵: ۱۲۱)، همه به اصرار خواستند سخن از نامحرمان بازگیرند. دقیق‌ترین آموزش‌های ابوعلی سینا در کتاب *اشارات* است که به اشاره از آن گذشته است. بسیاری از این ایجاز و ابهام‌ها یا کتمان‌ها، به دلیل اوضاع سیاسی جهان اسلام بود که سر یاران بازگوکننده اسرار را بر دار می‌کرد؛ ولی علاوه بر این، در فرهنگ اسلامی، اعتقاد دیگری هم وجود داشت که پرده‌گویی را دامن می‌زد و آن اینکه با این شیوه، یاران مشتاق و والیه حقیقت از مدعیان راحت‌طلب خودبه‌خود بازشناخته شوند.

اما ثمره این کار با هر انگیزه‌ای که انجام گرفته باشد، آن بود که نه فقط از دست دشمنان پنهان ماند بلکه والهان و مشتاقان را در فهم خود ناکام ساخت،

چرا فهم فلسفی در فرهنگ اسلامی عمومیت پیدا نکرده است؟ ۸۱

نکات بسیاری را سربهمهر گذاشت، و نوآموزان را دل خسته و آزرده کرده و طالبان را به اندک‌شمار تقلیل داد.

پنهان کردن حقایق از کسانی که آن را نمی‌فهمند، در سنت اسلامی، ریشه در افلاطون دارد. برای نمونه، سقراط در رسالهٔ *ته‌ته‌تئوس* می‌گوید وقتی در کسی که طرف مخاطب من است، درد دانایی نمی‌بینم، او را به کسی دیگر حواله می‌دهم (ته‌ته‌تئوس، ۱۵۱) و نیز در رساله *پارمیندس*، آنجا که پارمیندس از سقراط می‌خواهد به لوازم اعتقاد به وحدت یا کثرت یا نفی آنها و انحصار ارتباطی که از نفی یا اثبات آنها بین آنها پدید می‌آید ملتزم باشد و با مثالی روشن کند که مقصودش چیست، زنون از خود سقراط می‌خواهد مطلبی بدین خطیری را که خود طرح کرده است، «حال که بیگانه‌ای در اینجا نیست»، خود توضیح دهد (پارمیندس، ۱۳۶) چنان‌که در نامهٔ ۳۷ فقرات ۳۴۳-۳۴۱ نیز عباراتی از این قبیل می‌بینیم.

در ملاک افلاطون از خودی و بیگانه، دانایی و نادانی است؛ چنان‌که در رسالهٔ *آپولوژی* به‌هنگام طرح دفاعیات سقراط، همه‌مای برپا می‌شود سقراط به مردم می‌گوید گویا سخنان مرا نمی‌فهمید، یعنی با این سخنان بیگانه‌اید. پس ملاک، مخاطبان هستند و فرقی که این سنت با سنت اسلامی دارد، این است که در سنت اسلامی حفظ آموزه‌ها و اسرار در آن مهم شمرده می‌شود و چیزی که باید بر آن تحذیر شود، حکمتی است که در درون گفته‌هاست هرچند سهروردی در معنای اول نیز تحذیر کرده است: «دانش و اسرار آن را جز بر اهلش عطا مکن و از شر افراد لثیم که به آنان خوبی کردی، برحذر باش که من از آنها سختی دیده‌ام» (تلویحات، ۱۲۱).

۶. دوگانگی زبانی

تسلط زبان عربی، مانع آموزش فلسفه و عرفان در میان فارسی‌زبانان شد، حال آنکه عمدهٔ خاستگاه فلسفه و عرفان، ایران بود. عربی‌نویسی تا دوران معاصر چنان گسترش یافته که حتی نادر آثار فلسفی و عرفانی به زبان فارسی مملو از اصطلاحات عربی و غیرمتداول برای خوانندگان فارسی‌زبان است.

۷. آموزش فلسفه به مثابه کلام

فیلسوفان و عارفان درد حقیقت داشتند، نه موجه ساختن معتقدات مردم؛ بنابراین نباید فلسفه را به مثابه کلام آموزش داد.

ب- متون فلسفی

متون اصلی فلسفی، خود یکی از موانع آموزش آسان و سریع است. این منع، هم به لحاظ صورت است هم به لحاظ محتوا.

اول: صورت متون و منابع فلسفی چنان معیوب است که آموزش آن برای نوآموزان غیرممکن است. گرچه امروزه بسیاری از متون خطی به زیور طبع آراسته شده‌اند، هنوز بسیاری از آنها همچنان خطی‌اند و بسیاری از آنها که طبع شده‌اند، به‌رغم کوشش‌هایی که اخیراً صورت گرفته، همچنان مغلوط هستند و به تصحیح مجدد نیازمندند.

تحقیق در این متون برای توضیح نکات مبهم، تعیین منابع مورد استفاده و تصریح به اشارات برای آموزش این متون و قابل استفاده کردن آنها لازم است؛ چراکه بنای نویسندگان سابق بر خلاصه‌گویی است و بنابراین، بسیاری از نکات برای نوآموزان گنگ است. به‌علاوه، حذف نکات تکراری نیز به آموزش آسان‌تر کمک می‌کند.

بدیهی است ترجمه این آثار نیز بسیار سازنده خواهد بود.

دوم: محتوای متون فلسفی، خالی از اشکالاتی نیست:

۱. فلسفه اسلامی به‌رغم محتوای ارزشمند آن به‌لحاظ روشی مشکل دارد: در بسیاری جاها به‌جای استدلال، از تمثیل استفاده می‌شود؛ مثلاً برای تبیین نسبت معلومات به نفس، این نسبت به رابطه موجودات با خدا تشبیه می‌شود و یا برعکس. و یا با استفاده از مفاهیم مبهمی مثل «بضرب من التحلیل»، نحوه رسیدن نفس به یک معقول توضیح داده می‌شود؛ و این نقیصه مانع فهم و آموزش آن می‌شود. به عبارت دیگر، منطق فهم بسیاری از مطالب مشخص نیست؛ خصوصاً در جاهایی که فهم آن به الهام الهی و امثال آن واگذاشته می‌شود.

۲. فلسفه اسلامی، فلسفه روز نیست؛ و این، خود چند وجه دارد:

چرا فهم فلسفی در فرهنگ اسلامی عمومیت پیدا نکرده است؟ ۸۳

اول: با نیازهای عاجل زندگی تماس بیگانه است، یعنی به مسائلی چون رشد علم و چگونگی آن، عصر فضا و ارتباطات، دموکراسی، بهره‌وری، و محیط زیست، بی‌اعتنا است و اگر هم بی‌اعتنا نیست، ارتباط آنها روشن نیست. بر متفکران ما است که به بسط مباحث در حوزه مسائل جدید پردازند.

دوم: با دید علمی و پوزیتیویستی عصر سنخیت ندارد. انسان از خود بیگانه امروز دید عمل‌گرایانه، تجربی و طبیعی دارد و نمی‌خواهد دنیا را شلوغ‌تر از اینها بداند.

۳. آموزش فلسفه و عرفان اسلامی، منوط و متکی به فلسفه‌های و مکاتب عرفانی دیگر است. بی‌توجهی به این اتکا، منشأ ناگیری آن شده است. از جمله می‌توان به فلسفه‌های یونانی و ایران باستان اشاره کرد؛ چنان‌که سهروردی، حکمت‌الاشراقی را طریقه حکمای فارس، مثل جاماسب و بوذرجمهر، دانسته است. (مقدمه حکمة‌الاشراقی. ۱۳۵۶: ۱۱)

ج- آموزش و تدریس

تدریس سنتی فلسفه نیز مشکلات عدیده‌ای دارد که باید به صورت‌های زیر اصلاح شود:

۱. به جای تدریس یک کتاب از یک فیلسوف، یک موضوع یعنی یک مسئله از مسائل فیلسوف آموزش داده شود آن‌هم به‌نحو موضوعی و گسترده. بهتر است تألیف نیز درباره آثار فیلسوفان به همین نحو باشد.

۲. تحلیل محتوا و نقد: فهم یک نظریه با نظریات دیگر و مقایسه آنها تا کل هندسه معرفتی یک فیلسوف مشخص شود.

۳. بررسی تطبیقی و نگاه از بیرون به این ایده‌ها.

۴. به سیر تاریخی و پیشینه مباحث حتی در فرهنگ‌ها و مکاتب دیگر توجه شود.

۵. روشن‌ساختن مبانی و اصولی که یک اندیشه بر آنها مبتنی است (توجه به ناگفته‌های فیلسوف)

۶. روشن‌ساختن دغدغه‌های متفکران ما و تعیین لوازم مباحث

۷. نشان دادن ضعف‌ها و کاستی‌های یک فلسفه
۸. بازسازی فلسفه‌های فیلسوفان گذشته از طریق مواجهه با مسائل یا تئوری‌های تازه.

کتابنامه

ابراهیمی دینانی، غلامحسین. ۱۳۷۰. منطق و معرفت در نظر غزالی. تهران: امیرکبیر.

_____ ۱۳۶۴. شعاع اندیشه و شهود در فلسفه سهروردی. تهران:

حکمت.

ابن سینا، حسین بن عبدالله سینا. الاشارات و التنبیها. تهران: حیدری.

افلاطون. ۱۳۶۷. دوره آثار افلاطون. ترجمه محمدحسن لطفی. تهران: خوارزمی.

سهروردی، یحیی بن حبش. ۱۳۵۵. مجموعه اول مصنفاات شیخ اشراق. تصحیح هانری کرین. تهران: انجمن فلسفه ایران.

صدرالدین محمد شیرازی. ۱۳۷۹ هـ. ق. الحکمة المتعالیه فی السفر العقلیة الاربعه. تهران: حیدری.

طباطبایی، محمدحسین. اصول فلسفه و روش رئالیسم. تهران: صدرا.

کایلستون، فردریک. ۱۳۶۸. فلسفه یونان و روم، تهران: سروش.

هوسرل، ادموند. ۱۳۷۲. ایده پدیده‌شناسی. ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.

ملاحظاتى در مبادى نظرى تدوين و نگارش تاريخ فلسفه در دوره اسلامى

دکتر رضا اکبريان

گروه فلسفه دانشگاه تربيت مدرس

با پيدائش تمدن اسلامى و آشنائى مسلمانان با علوم و فلسفه و معارف تمدن‌هاى پيشين، به‌خصوص تمدن يونان، نهضت عالمگير فلسفه اسلامى به‌وجود آمد. بدون اغراق بايد اذعان داشت که مکتب بزرگ فلسفى در جهان اسلام که از کندی آغاز شد و به‌دست فارابى و شيخ‌الرئيس به اولين مرحله کمال خود رسيد و سپس با شيخ اشراق و ابن‌عربى، به عالم ذوق و شهود گام نهاد و با صدرالدين شيرازى و پروان او در پرتو تعاليم شيعه تبينى جديد يافت، يکى از درخشان‌ترين جلوه‌هاى تمدن اسلامى و فرهنگ و فلسفه جهانى به‌شمار مى‌رود و از اين جهت درخور تحقيق دقيق است.

در ميان علوم و معارف وابسته به فرهنگ اسلامى، فلسفه از لحاظ سير تاريخى از همه ناشناخته‌تر است. سر مطلب، ابهام و پيچيدگى مسائل فلسفى است. اساساً بحث در تاريخ فلسفه، از طرح خود مسائل فلسفى دشوارتر است، زيرا تاريخ فلسفه، مستلزم دانستن و فهميدن خود آن مسائل است، البته نه تنها در آخرين شکل خود، بلکه در شکل‌هاى مختلف تاريخى و تبين پيوند و ارتباط آنها با يکديگر. از اين رو، هيچ کتابى مانند کتاب‌هاىي که در اين زمينه نگارش يافته است، با همه تبهر و زحمت خارق‌العاده مؤلفان آنها مورد بدگمانى نيست.

بايد افزود که اين کار در فلسفه اسلامى دشوارى بسيار زيادى دارد. آنچه کار اين تحقيق را دشوارتر مى‌سازد، اين است که در کتاب‌هاى فلاسفه اسلامى مخصوصاً متأخرين آنها تسامح و اشتباه‌کارى‌هاىي در نسبت‌دادن عقايد و آرا به مکاتب و شخصيت‌هاى فلسفى صورت گرفته که به آنها، تحقيق در زمينه تاريخ فلسفه را با مشکلاتى مواجه مى‌سازد. در اين ميان، در اختيار نبودن منابع اصلى و اعتماد به نقل‌هاى ديگران و مخصوصاً ميل شديد به توجيه و تاويل کلمات

گذشتگان، در کنار عدم عنایت به تاریخچه مسائل و مبدای پیدایش آنها پیش از اسلام و سیر تاریخی آنها بعد از اسلام در جهان اسلام و مغرب زمین، علت اصلی این امر است.

از این رو، ابتدا لازم است تفکر فلسفی مسلمین در حین ولادت آن و در همان محلی که آیین اسلام با سنت‌های فلسفی گذشتگان پیوند خورده است، و سپس شواهد تاریخی دیگر در مراحل مختلف رشد فلسفه اسلامی بررسی شود. همچنین، ضروری است تحقیق شود که محصول کار مسلمین در طول تاریخ تفکر فلسفی چه بوده است؟ آیا کار مسلمین صرفاً بازگ کردن گفته‌های پیشینیان است؟ آیا مسلمانان در تاریخ فلسفه صرفاً رابط و واسطه انتقال فلسفه از قدیم یونانی به جدید اروپایی بوده‌اند و نقش دیگری نداشته‌اند؟ آیا فلسفه اسلامی - چنان که معروف است - به ابن سینا و غزالی و ابن رشد ختم می‌شود و از آن به بعد به مطلب قابل تأملی بر نمی‌خوریم؟ آیا در فلسفه اسلامی مطالبی وجود ندارد که با فلسفه جدید اروپایی قابل مقایسه و مطابقت باشد؟

لیکن، علی‌رغم اهمیت و لزوم چنین مطالعاتی، متأسفانه هنوز بسیاری از نکات در پرده ابهام باقی مانده است، مخصوصاً تاریخ هفت قرن اخیر که بسیاری از مسائل آن رابطه نزدیکی با نهضت‌های شیعی و عرفانی و از سوی دیگر با تحولات و دگرگونی‌های اجتماعی و سیاسی قرون گذشته دارد. تحقیق و مطالعه در این زمینه می‌تواند راهگشا و زمینه‌ساز تحقیق در جهت تدوین و نگارش تاریخ فلسفه باشد که در مرحله کنونی حیات فلسفی در جهان اسلام، نقشی اساسی ایفا می‌کند.

۱. یونان و فلسفه اسلامی

مفهوم فلسفه در جهان اسلام را نمی‌توان به شکل ساده‌ای که از سده‌های میانه نزد اروپاییان در رساله‌های تاریخ فلسفه، مرسوم و متداول بوده است، محدود دانست. از سده‌های میانه به بعد چنین معمول بوده است که از یک سو فلسفه را در جهان اسلام همان فلسفه یونان بدانند و از سوی دیگر از آن به عنوان فلسفه عرب یاد کنند و از جهت سوم تنها از چند تن متفکر نامی اسلام که از طریق

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۸۷

ترجمه‌های لاتینی مدرسین در اروپا شهرت یافته بوده‌اند، ذکر به میان آورند.
(کربن، ۱۳۷۱: مقدمه)

بی‌تردید، ترجمه آثار عربی که در آن دوران به زبان لاتین صورت گرفته، واقعه فرهنگی بسیار مهمی بوده است؛ اما نمی‌توان آن ترجمه‌ها را برای درک دامنه و سیر فلسفی اسلام، و ارائه نظری جامع و کلی درباره آن کافی دانست. در روزگار ما، عنوان عرب از نظر مفهوم نژادی و ملی و سیاسی، معنایی مشخص و روشن دارد که نه با معیارهای اسلام مطابقت دارد و نه بر حدود جهان اسلامی منطبق است. پس برای تعیین حد و مرز جهان تفکر و اندیشه در تاریخ فلسفه باید شاخصی دیگر به کار برد تا از حیث وسعت شمول، بتواند جامعیت عقلانی و عموم معنوی اسلام را دربرگیرد و از فلسفه‌ای سخن به میان آورد که پیشرفت و چگونگی آن اساساً به واقعیت اسلام وابسته باشد به نحوی که با تعمق در این فلسفه، ناچار اذعان کنیم که جامعیت و قاطعیت افکار فلسفی در اسلام فقط در یک بعد از ابعاد اسلام نهفته نیست.

علاوه بر این، نباید تصور شود با مرگ ابن مرگ ابن رشد (۱۱۹۸ م / ۵۹۵ هـ)، عروج و کمال فلسفی اسلامی به آخر رسیده است. چنین تصویری، خطای محض است. این دوره که از اوایل اسلام تا مرگ ابن رشد ادامه داشته، از پاره‌ای جهات تا امروز کمابیش بهتر شناخته شده است. با ترجمه آثار ابن رشد به زبان لاتین، مکتب ابن رشد در مغرب زمین به وجود آمد و مکتبی را که به مکتب لاتینی ابن سینا معروف شده بود، تحت الشعاع قرار داد و از نظرها انداخت. اما در مشرق زمین، به ویژه در ایران، مکتب ابن رشد ناشناخته ماند، و انتقاد غزالی از فلسفه هرگز نتوانست به سنتی که با ابن سینا آغاز شده بود، پایان دهد.

اکثر آنان که در رشته تاریخ فلسفه اسلامی مطالعه و تحقیق و از مآخذ عادی غربی استفاده می‌کنند و به تمدن اسلامی از دریچه چشم اروپاییان می‌نگرند، علوم عقلی اسلامی را که در جهان غربی نفوذ داشته و منشأی اثر بوده است، جانشین تمامی علوم عقلی اسلامی می‌کنند و می‌پندارند که در طول شش یا هفت قرن اخیر، هیچ‌گونه فعالیت علمی و حیات عقلی در تمدن اسلامی وجود نداشته است. باید علاوه بر مشکلات این نظریه تاریخی، به اشتباه اکثر آنان در مورد اسلام و

مقولات نامناسبی که معمولاً برای تحقیق درباره آن به کار می‌برند، نیز توجه کرد. اولین شرق‌شناسان که اکثراً مروجان کیش مسیحی بودند و در معارف و کلام مسیحی تعلیم یافته بودند، همان تقسیم‌بندی‌ها و مقولاتی را که با آن آشنایی داشتند، در اسلام می‌جستند. بنابراین، آنان کلام اشعری را عقیده صحیح و رایج مسلمانان نشان دادند و عرفان و تصوف را به صورت بدعت و کفر و اقتباس از ادیان دیگر و دخول افکار بیگانه به اسلام جلوه دادند. این عوامل و عوامل بسیار دیگر که از دیدگاهی نادرست درباره تاریخ تمدن و علوم عقلی اسلامی نشأت گرفته، تعبیر صحیح میراث علوم اسلامی را مشکل ساخته است، اگرچه مآخذ و منابع اصیل، هم کتبی و هم شفاهی هنوز برای آنان که استعداد فهم و درک آن را دارند، باقی و پابرجا است.

نکته سوم اینکه در جهان اسلام، معنی و ادامه تفکرات فلسفی را فقط به شرطی می‌توان دریافت که در پی آن نباشیم کوشش کنیم مفهومی را که در اروپا از چندین قرن به این طرف فلسفه نامیده‌اند، با تفکرات فلسفی که در جهان اسلام تحقق پیدا کرده است، معادل بشماریم. درست است که در اسلام، فلسفه با دشواری‌های فراوان روبه‌رو شده است؛ اما باید توجه داشت که آن مشکلات، نظیر دشواری‌هایی که مسیحیت با آن مواجه شده، نبوده است. در مغرب‌زمین، تمایز قطعی فلسفه از الهیات، به دوران اسکولاستیک مربوط می‌شود و چون پدیده کلیسا و تناقضات و نتایج آن، در اسلام وجود نداشته است، اندیشه تفکیک فلسفه از دین لاجرم در اسلام بوجود نیامد؛ و جستار و تحقیق فلسفی در محیط مختص به خود صورت گرفت. اگر در اسلام به این اکتفا شود که مسئله رابطه بین فلسفه و دین، طبق آنچه در اروپا بنا به سنت مرسوم در این موضوع پنداشته‌اند، مطرح شود، برداشت مطلب نادرست خواهد بود و نتیجه‌ای صحیح به دست نخواهد داد؛ چه، در این صورت، جز به بخشی از وضعیت و جریان واقع، دست نخواهیم یافت.

واقع امر این است که در بین ما و عصر فلاسفه یونان، دینی به نام دین اسلام ظاهر شد و این دین، اوضاع و احوالی را که عقل ناگزیر باید در آنها به کار افتد، دگرگون ساخت. چگونه می‌توان انتظار داشت کسانی که از وحی نازل بر پیامبر

اسلام (ص) برخوردار شده‌اند و به اصول دینی آن سخت پایبندند، چون به فلسفه اشتغال جویند، همانند کسی باشند که گویی هرگز از دین اسلام خبر نگرفته است. منظور ما از این سخن به هیچ وجه این نیست که در بین اصول عقلی یا مقدمات استدلال و نتایجی که به حکم عقل از آنها استنتاج می‌شود، امر دیگری دخیل است تا فلسفه با کلام مشتبه شود. فلسفه که نتایج آن از مقدمات عقلی محض استنتاج می‌شود، چون مبتنی بر مقدمات عقلی محض است و صحت احکام آن از بداهت اصول و دقت استنتاج ناشی می‌شود، بی آنکه از هیئت فلسفه به در رود، مطابقت آن با حقایق و حیاتی، خود به خود تحقق می‌پذیرد.

قرآن، به عنوان سرچشمه اصلی اسلام، کتابی سرشار از حکمت است و تعالیم بسیاری در باب مسائل دینی - فلسفی دارد. نهج البلاغه، توحید صدوق و اصول کافی و سایر جوامع روایی نیز حاوی مضامین بسیار بلندی در زمینه مسائل عرفانی و فلسفی‌اند. اینها اگرچه سبک بیان فلسفی به معنای اخص خود را ندارد، مشتمل بر سخنانی هستند که در وضع مساعدی می‌توانند به صورت فلسفی تقریر شوند و نتایجی از این قبیل به دست دهند^(۱).

در فلسفه اسلامی، نسبت میان دین و فلسفه، امری عرضی و اتفاقی نیست. فیلسوف دین و فلسفه را بنا به ملاحظات و به قصد رعایت مصلحت به هم نزدیک نکرده و هدف او این نبوده است که ظاهر فلسفه را با الفاظ و کلمات دینی آراسته کند تا آن را در نظر مسلمانان موجه جلوه دهد. از این رو، برای اینکه فلسفه‌ای را شایسته نام فلسفه اسلامی بدانیم، باید امری که از طریق وحی الهی بر پیامبر نازل شده است، در تأسیس این فلسفه دخیل باشد؛ البته لازم نیست که این امر بخشی از مضمون یا متن این فلسفه باشد، بلکه باید در نهادن بنیاد این فلسفه به کار آید. بدین ترتیب، فلسفه همانند جنسی تلقی می‌شود که فلسفه اسلامی یکی از انواع آن است؛ و مصادیق خاص آن، مشرب‌هایی است که اصحاب آنها تحت تأثیر دین اسلام، نظام فلسفی خاص خود را طراحی کرده‌اند و به سبب قبول آن، فلسفه‌های آنان بدین صورت درآمده است. این مشرب‌های فلسفی، مانند مشرب مشاء اسلامی، اشراق و متعالیه، با خصوصیات فردی از یکدیگر متمایز می‌شوند؛

ولی از این حیث که همه آنها نوع واحدی از فلسفه‌اند، وجوه اشتراکی دارند که تسمیه آنها به اسم واحدی منجر می‌شود.

درست است که فلاسفه اسلامی همه سعی خود را در این راه مصروف داشتند که عناصری از اندیشه‌های فلسفی یونانیان را با تفکر اسلامی خود درهم آمیزند، اما نباید نتیجه گرفت که فلسفه آنها التقاطی از آرای فلسفی یونانیان و تعالیم دینی است. نکته بسیار مهم این است که تلاش فلاسفه اسلامی در جمع دین و فلسفه از یک سو و فلسفه و عرفان از سوی دیگر، فرع بر تأسیس فلسفه‌ای جدید و لازمه بسط اصول و مبانی آن است. پس، اهمیت فلاسفه اسلامی صرفاً در این نیست که معانی دین را با فلسفه تفسیر کرده یا فلسفه را اساس باطن دیانت دانسته‌اند؛ چرا که این سعی قبل از اینها چه در پایان اسلام و چه قبل از ظهور اسلام به عمل آمده بود. در تمدن اسلامی هم استفاده از فلسفه به قصد اثبات احکام شریعت و مخصوصاً دفاع از دین و شریعت در مقابل معاندان، در همان اوایل ظهور و بسط اسلام به صورت علم کلام ظاهر شد؛ اما فلاسفه اسلامی هرگز راضی نبودند و نمی‌خواستند که فلسفه را اساس دیانت قرار دهند و دین را تابع فلسفه سازند. بعضی از فرق اسلامی هم که نمی‌توان آرای آنها را آرای کلامی دانست، عنایت خاصی به فلسفه داشتند تا آنجا که اسماعیلیه صورتی از فلسفه و عرفان را باطن دیانت قرار دادند و زمینه را برای تأسیس مکتب اشراقی مهیا کردند.

فارابی و به تبع او ابن سینا نخستین کسانی بودند که فلسفه اسلامی را برمبنای اصول تازه‌ای تأسیس کردند و براساس آنها توانستند نظام فلسفی جدیدی را بنیانگذاری کنند^(۳). آنان برای اولین بار در تاریخ فلسفه، ممکنات را به دو جزء عقلی وجود و ماهیت، و ماهیات را به مقولات جوهر و اعراض نه‌گانه تقسیم کرده‌اند؛ حال آنکه مقولات ده‌گانه ارسطو، مقولات وجود است، نه مقولات ماهیت. (اکبریان، ۱۳۸۰: ج ۳، ص ۳)

این نحوه تقسیم، امری جزئی نیست و نباید آنرا تصرفی کوچک در یکی از ابواب حکمت دانست؛ بلکه به طرح بسیاری از مسائل اساسی در فلسفه اسلامی مؤدی شده است. به تبع این تغییر جهت، معنای حقیقت و علّیت در فلسفه هم

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۹۱

تغییر کرده است. فلاسفه اسلامی می گویند خدا حق است و معانی دیگر حقیقت را هم به همین معنا برمی گردانند، همچنین علیّت را به معنای علیّت فاعلی ایجادی می دانند؛ که هیچ کدام از این معانی را در آثار یونانیان نمی یابیم. به نظر فارابی و ابن سینا، وجود حقیقی، از آن خدا است و اوست که به عالم، وجود بخشیده است. وحدت فکر اسلامی از این لحاظ که رجحان وجود را در فلسفه اولی تصدیق می کند و به همین جهت، خدا را عین وجود می داند، نه تنها به عنوان یک اصل بلکه در تمامی نتایجی که به ضرورت از این اصل، در علم الوجود حاصل می آید، تأیید می شود. مهم ترین آن نتایج را در مبحث مناسبات حق و خلق می توان مشاهده کرد.

هم در نظر ابن سینا و هم برطبق رأی فارابی، ذات خدا از آن حیث که صورت محض وجود است، وجود لایتناهی است. با تأمل در این معنا روشن می شود که دیر یا زود باید برهان جدیدی برای اثبات وجود خدا اقامه شود که در زمان ابن سینا آن را برهان صدیقین نام نهادند. نمی توان تصور کرد فیلسوفانی مانند افلاطون و ارسطو که خدا را عین وجود نمی دانند و رابطه خدا و جهان را در محور وجود مطرح نمی کنند، بتوانند چنین برهانی اقامه کنند. افلاطون و ارسطو به معرفت مبدای کلّ وجود نایل آمدند؛ معذک نباید اعتقاد به خالقیت خدا را به آن دو نسبت داد، چه، با قبول مبدأ اولّ تمامی وجود چنان که افلاطون و ارسطو می شناختند، جواب این سؤال داده می شود که چرا جهان چنان است که هست ولیکن معلوم نمی شود که چرا جهان هست. اگر ارسطو به این حقیقت پی می برد که خدا وجود است و تنها در اوست که وجود عین ماهیت است، امکان نداشت بتوان او را در غفلت از قبول خلقت معذور دانست. از این رو نباید غفلت ارسطو را از توجه به خالقیت خداوند ناشی از ضعف ارتباط منطقی اجزای فلسفه او با یکدیگر به شمار آورد؛ بلکه اصول فلسفه او، باعث چنین غفلتی شد.

فلاسفه اسلامی با تغییر این اصول و تأسیس فلسفه ای جدید، همه مسائل فلسفه یونانی را مطابق با آن و به روش خود شرح کرده اند؛ اما به این اندازه هم اکتفا نکرده اند، بلکه دیانت و تصوف را نیز بر مبنای فلسفه تفسیر و تبیین کرده اند. این فتح و ظفر در فلسفه اولی، حاکی از ارتقای قابل اعتنا در نحوه اعتقاد فلاسفه

به خدا بود؛ ولیکن، علاوه بر آن، معنی جهان نیز از جهتی که با این اعتقاد ارتباط داشت، بسیار تغییر می‌کرد و به صورتی جز آنچه سابقاً تصور می‌شد، درمی‌آمد. چنین جهانی، دیگر تابع ضرورت فکری که درباره خود فکر می‌کند - آن‌طور که ارسطو می‌گفت - نیست؛ بلکه تابع اراده‌ای است که به خلق آن تعلق می‌گیرد.

پس از حصول چنین اعتقادی، باید بر آن بود که اشیای این جهان نه تنها از لحاظ صورت‌های خود و ائتلاف این صورت‌ها با یکدیگر و تعداد و مقدار اشیا بلکه علاوه بر این از حیث موجودیت خود نیز به ذات اکتفا ندارد. لذا باید قبول داشت که خدا پیش از آنکه علت هرگونه امر دیگری در طبیعت باشد، علت وجود طبیعت است. از همین رو، همه ادله‌ای که فلاسفه اسلامی می‌آوردند تا خدا را به عنوان علت فاعلی اثبات کنند، خالقیت خدا را نیز به ثبوت می‌رسانید. حتی برهان محرک اول را که بیش از سایر ادله با اقوال ارسطو مشابهت دارد، نمی‌توان به نحو دیگری تفسیر کرد. ارسطو می‌گفت فکری که درباره خود فکر می‌کند، محرک جمیع موجودات به عنوان علت غایی است. در نظر ارسطو، آنچه آسمان و ستارگان را به جنبش درمی‌آورد، شوق اینها به خدا بود و حال آنکه در نظر فلاسفه اسلامی، محبت و عنایت خدا به جهان است که منشأی چنین حرکتی است؛ و همین تفاوت، ممیز دوگونه تصویری است که یونانیان و مسلمانان از عالم داشتند.

طبیعت در فلسفه اسلامی، قلمرویی از واقعیت است که برای هدف و غایت خاصی خلق شده است و همه پدیده‌های آن معنی دارد و حکمت خالق آن همه جا آشکار است. طبیعت، طبق تدبیر و نظام الهی به وجود آمده و غایت آن، به تحقق رسیدن نظام احسن است. آنچه فلاسفه اسلامی در اینجا دقیقاً به دنبال آن هستند، این است که اگر نظمی وجود دارد، علت وجود آن چیست؟ همان‌طور که استدلال آنها به وجود خدا در مقام محرک اول بدین معنا نیست که او را محرک محوری ماشین طبیعت بینگارند، اثبات وجود او در مقام علت غایی نیز بدین معنا نیست که او را سرمهندس این جهان سراسر نظم و دقت به‌شمار آورند. این سخن را در صورتی می‌توان به خوبی درک کرد که از مرتبه ساختن به مرتبه آفریدن (مرتبه‌ای فراتر) رفت. بدین ترتیب است که ملاحظه می‌کنیم ابن سینا با آنکه به نقل

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۹۳

اقوال ارسطو و گاهی به عین اقوال او می پردازد، در زمینه‌ای جز آنچه وی درپیش گرفته است، راه می پیماید؛ زیرا جهانی که ارسطو آن را تصور می‌کند، از ازل تا به ابد در عرض خدا قرار دارد. رأی فلاسفه اسلامی، برعکس این رأی، حکایت از سنت اسلامی دارد؛ زیرا خدایی که این حکیم قائل به اوست، «اول» نسبت به وجود عالم و اقدم بر این وجود به‌شمار می‌رود. بنابراین، فلاسفه اسلامی هیچ‌گونه استدلالی برای اثبات وجود خدا فقط با اتکا به علم طبیعت نمی‌پذیرند و فقط ادله‌ای را معتبر می‌دانند که با «وجود از آن حیث که وجود» است، ارتباط دارد. حتی می‌توان نشان داد که تفسیر کلی فلاسفه اسلامی از فلسفه مابعدالطبیعه ارسطو، بر اصل این فلسفه فائق آمده است؛ چنان‌که گویی روح فلسفه اسلامی با روح فلسفه یونانی از لحاظ آرای که در این دو فلسفه درباره جهان ابراز شده، متفاوت است.

بر این اساس می‌توان مثال‌هایی را در تاریخ فلسفه اسلامی ارائه و با استناد به آنها نشان داد که اعتقاد به چنین خدایی، چنان‌که در قرآن و روایات تعلیم داده شده، چگونه در ذهن فلاسفه اسلامی رسوخ کرده است. مراجعه به آرای فارابی، ابن سینا، ابن عربی، سهروردی و صدرالمتألهین، آسان‌ترین راه در این مورد است. این شواهد تاریخی حکایت از آن دارند که فلسفه اولی به‌صورت متعارف خود در جهان اسلام، از جوهر وحی اسلامی بهره برده و مایه گرفته است به نحوی که هرگاه خالی از تأثیر دین اسلام در نظر گرفته شود، صورتی را که به خود گرفته است، هرگز نمی‌گرفت.

۲. ایران و فلسفه اسلامی

اگرچه اثبات هویت دقیق حکمای باستانی ایران از لحاظ تاریخی مقدور نیست، شکی نیست که مکتبی بسیار قدیمی از حکمت در ایران وجود داشته، و حتی در بعضی موارد در افکار ملل خارجی مانند انجمن سری ارفه در یونان که منشأی تفکر فلسفی و عرفانی فیثاغوریان است، اثری از خود به‌جای گذاشته است. اگر مقصود از فلسفه، دستگاهی صرفاً استدلالی و کاملاً مجزا از دین و عرفان باشد، باید یونانیان را مبدع آن دانست. لیکن فلسفه یا حکمت به‌معنی کلی

که عبارت از معرفت به حقایق اشیا است، و نظری معین دربارهٔ مبدأ و معاد و اصل و سرنوشت موجودات دارد، در ایران باستان وجود داشته است و فیلسوفان در زمینهٔ معرفت عالم ملکوت و اعتقاد به اینکه این عالم محسوس را موجوداتی مجرد و نورانی از جهان بالا اداره می‌کنند، نظرهای بسیار مهمی ایراد کرده‌اند که نفوذ آن همواره در مذاهب و فرق دینی و فلسفی بعدی هویدا است.

چگونگی پیدایش فلسفهٔ اسلامی و یا فلسفه در دوران بعد از گسترش اسلام، نه به جهت نفوذ مستقیم ترجمه‌های متون یونانی و سریانی که تاحدی روشن است، بلکه به لحاظ نفوذ ایران دورهٔ ساسانی و نقش افکار زروانی و شاید مانوی در برخی نحله‌های فکری سه قرن اول هجری و نیز ورود افکار فلسفی و علمی یونانی به ایران دورهٔ ساسانی و ترجمهٔ کتب نوفیثاغوری و هرمسی به پهلوی و علاقه به علوم غربیه در شمال شرقی ایران، مخصوصاً در مرو، و نشر آثار زیادی در این علوم حتی به زبان یونانی منسوب به زرتشت، و بالأخره سهم این اختلاط در پیدایش برخی جریانات چند قرن اول هجری که مکمل مکتب فلسفهٔ مانوی است، همگی درخور اهمیت فراوان است. نام ایرانشهری (مینوی، مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات مشهد، س ۱، ش ۲) که او را اولین فیلسوف در اسلام خوانده‌اند، ولی اثری از او در دست نیست، و آرای سیاسی ابوالحسن عامری که در آن کوشش شده است فلسفهٔ سیاسی ایران قدیم به جای فلسفهٔ سیاسی یونانی با اصول اسلام آمیخته شود^(۳)، و نیز مکتب‌های نوفیثاغوری و هرمسی که در این دوران رایج بوده، همگی حاکی از وجود جریاناتی فکری است که شاید با بررسی آن، مسئلهٔ اهمیت ایران و نقش آن در سیر بعدی فلسفهٔ اسلامی به نوع دیگری از آنچه تا کنون متداول بوده است، روشن شود.

برای درک سیر حکمت و علوم عقلی در تمدن اسلامی و چگونگی پیدایش بسیاری از مکتب‌های فلسفی و علمی و نفوذ زیادی که این نحله‌ها در ادبیات ملل اسلامی به جا گذاشته‌اند، تحقیق دربارهٔ مکتب هرمسی از هر جهت ضروری است؛ تا شاید از این طریق، کتب و افکار مکتبی که نه تنها از لحاظ سهم مهم تاریخی که داشته، بلکه به دلیل ارزش ذاتی آن که از هر حیث مورد توجه بوده است، بار دیگر

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۹۵

زنده شود و قسمتی از معارف اسلامی که در دوران اخیر در ایران توجه زیادی بدان نشده است، از پرده کتمان و از ظلمت فراموشی برون آید^(۴).

فلسفه هرمسی و نوشته‌های این مکتب که حاکی از نوعی جهان‌شناسی خاص و نظریات ممتاز و مشخص است، در ادوار گوناگون، اثر زیادی در نحله‌های فلسفی و علمی مشرق‌زمین و نیز اروپا گذاشته، و پیوسته یکی از عوامل و عناصر مهم علوم عقلی به‌شمار می‌رفته است؛ بنابراین، تحقیق درباره آثار و افکار منسوب به این نحله، اهمیت خاصی در فهم علوم و فلسفه و ادیان قدیم دارد، و در واقع پژوهش پیرامون آن، به منزله بازیافتن یکی از ابعاد اصلی افق فکری پیشینیان به‌شمار می‌آید.

با اشاعه معارف جهان قدیم در تمدن اسلامی به نام هرمس، نوشته‌های منسوب به او نیز بین مسلمانان گسترش یافت و در کتاب‌های دینی و تاریخی و فلسفی و علمی از او یاد شد. وی را پیامبر صائین می‌شناختند و آنان در ترویج افکار و نوشته‌های او کوشش فراوان کردند. همچنین، افکار هرمسی نزد بسیاری از فرق شیعه مانند نصیری و دروزها، احترام خاصی داشت و اصولاً علوم و فلسفه مربوط به این مکتب، برعکس تعلیم مشائیان در قرون اولیه بین شیعیان رواج یافت و پذیرفته شد.

گفتار درباره هرمس، در نوشته‌های دانشمندان اسلامی بسیار است. از آثار مهم فلسفی که تقریباً معاصر با کندی در جهان اسلامی ظهور کرد، مجموعه نوشته‌هایی است که به نام جابربن حیان مشهور است. مجموعه منسوب به جابر، یکی از مهم‌ترین مآخذ فلسفه هرمسی است که به تدریج وارد جهان اسلامی شد و همواره رقیب سرسختی برای فلسفه ارسطو به‌شمار می‌آمد. در فلسفه هرمسی، جهان‌شناسی و معرفه‌النفس مشخصی وجود داشت که اثر آن بعداً در مکتب‌های اشراقی و عرفانی مشاهده می‌شود.

نفوذ هرمسی، به حکمت الهی منحصر نیست، بلکه اثر تفکر هرمسی در طبیعیات و علوم غریبه نیز که اصولاً به نام هرمس شهرت داشت، کاملاً هویدا است. در طبیعیات، پیروان مکتب هرمسی به وحدت جهان اعتقاد داشتند؛ چنان‌که نظرهای آنان در رسائل اخوان‌الصفاء و کتب احکام نجوم مانند کتاب التفهیم بیرونی

با بسط فراوان نقل شده است. هرمسیان، به علل تجربی و انفرادی معتقد بودند و از روش منطقی ارسطویی که در آن، به سلسله علت و معلول جنبه برهانی و منطقی داده می‌شد، دوری می‌جستند و در جست‌وجوی علتی خاص برای هر معلول بودند، و از این جهت روش آنان به طریقه تجربی و انضمامی رواقیون شباهت زیادی داشت. این امتیاز بین روش ارسطویی و هرمسی، در دو مکتب نحوی بصره و کوفه نیز نمودار است، بدین معنی که نحویون کوفه از بدو امر از مکتب رواقی فرغاموس پیروی کردند، درحالی‌که نحویون بصره روش قیاسی اسکندریه را پی‌گرفتند. همچنین، رابطه‌ی کیمیای هرمسی همیشه با طب بقراطی که آن نیز جنبه تجربی و جست‌وجوی علل انفرادی امراض داشت، حفظ شد و این رابطه تا دوران اسلامی پابرجا ماند و نزد بعضی از دانشمندان اسلامی، به ایجاد روش تجربی علوم منجر شد. این امر مخصوصاً در مورد محمدبن زکریای رازی - طیب و عالم مشهور قرن چهارم - هویدا است. او بود که روش تجربی را که در طب و کیمیا به‌کار می‌برد، به تدریج از جنبه تمثیلی و فلسفی آن جدا کرد و زمینه را برای ظهور علم شیمی مستقل از کیمیا فراهم ساخت.

بنابراین، در عین حال که مکتب هرمسی در حکمت، متمایل به روش اشراقی و معتقد به سیر و سلوک باطنی برای وصال به حقیقت بود، در علوم طبیعی درمقابل مکتب مشائی قرار گرفت و از حل مسائل طبیعی به طریق قیاس دوری جست، و به تجربه و یافتن علت خاص هر معلول روی آورد تا حدی که در پیدایش روش توأم مشاهده و تجربه در علوم جدید سهم داشت. مکتب هرمسی پس از آنکه جنبه تمثیلی و فلسفی آن ضعیف شد و بالأخره در دوره رنسانس تقریباً از میان رفت، در دست دانشمندان رنسانس آلتی برای حمله به مکتب مشائی شد.

نفوذ هرمس بیش از آن است که بتوان آن را در علوم نظری و ظاهری بیان و حدود و حصار آن را تعیین کرد. هرمس و افکار مکتب او نزد حکما و عرفا و نیز علمای باطن و متصوفه، همواره منشأ الهام بوده و اثر عمیقی از خود در نحله‌های مختلف کلامی و عرفانی اسلام به‌جای گذاشته است. نبود هرگونه امتیاز بین صفات و اسما در ذات باری تعالی که از خصایص افکار این مشرب و در

ملاحظاتى در مبادى نظرى تدوين و نگارش تاريخ فلسفه در دوره اسلامى ۹۷

نوشته‌هاى منسوب به انبأذقلس ذکر شده است، به قول ابن قفطى در افکار علاف- متکلم معروف معتزلى- و ابن مسره- زاهد و عارف اندلسى- مؤثر بود. همچنين، ذوالنون مصرى- که علاوه بر کيميا، در تصوف نيز گام نهاده بود- برخى از عقايد هرمسى، مانند عجز قياس ارسطويى در رسيدن به حقايق حکمت الهى و عرفانى، را وارد افکار تصوف کرد و اين افکار و عقايد در بسيارى از عرفاى آن دوره مانند ابوسعيدالخراز و حلاج اثر گذاشت. به علاوه، تمثيلات هرمسى، به ويژه انطباق بين عالم و انسان که از اساس حکمت آن مکتب است، در نوشته‌هاى عده کثيرى از عرفاى به نام اسلام نمودار است، مخصوصاً در کتب ابن عربى مانند *التجليات الالهيه و انشاءالنجوم الانسانيه و البرهان المقنع فى ايضاح السهل الممتنع* و نيز برخى از بخش‌هاى *فصوص الحکم و الفتوحات المکيه* که در صفحات آنها بارها از اين مطلب اساسى سخن به ميان آمده است. گذشته از اين، ابن عربى جهان‌شناسى هرمسى را با عرفان اسلامى بياميخت و در اين امر در واقع مکتب هرمسى را با آنچه از تعاليم مربوط به جهان طبيعت در برداشت، وارد عرفان نظرى کرد. از آن پس، عقايد هرمسى در نوشته‌هاى پيروان مکتب او مانند صدرالدين قونوى و عبدالکریم جيلی و ابن ترکه اصفهانی و ابن ابی‌جمهور احسايی و محمود شبستری و جامی، هميشه با اصول عرفان اسلامى آميخته است؛ و در بسيارى موارد، اين عرفا به تمثيلاتى متوسل می‌شوند که از نوشته‌هاى منسوب به هرمس سرچشمه می‌گيرد. (نصر، ۱۳۸۲: ۱۴۶)

۳. تصوف و عرفان در جهان اسلام

با اين رشد، نحوه‌اى تفکر در غرب عالم اسلام پايان يافت و در همان دوره با ظهور سهروردی و ابن عربی، نحوه‌اى ديگر از تفکر در شرق اسلام آغاز شد که تا روزگار ما همچنان ادامه دارد. وجه مشخص اين دوره چنين است که در طى آن، عرفان نظرى ابن عربى بارور شد و تصوف از يکسو با شيعه دوازده امامى، و از سوى ديگر با مذهب اسماعيليه از نو پيوند يافت؛ و از آنجا که اکثر داعيان اسماعيليه به زبان فارسى می‌نوشتند، آثار آنها هم از لحاظ فلسفى و دينى و هم ادبى در خور تحقيق دقيق است. تاريخ افکار فلسفى اسماعيلی هنوز روشن نيست،

اگرچه خوشبختانه دست کم برخی از متون مهم آن به طبع رسیده است. از اولین فلاسفه این فرقه مانند ابوحاتم رازی، تا آمیزش و امتزاج افکار آنها با برخی طرق صوفیه بعد از حمله مغول، و سیر چندین قرن از افکار فلاسفه‌ای که بعضی مانند ناصر خسرو از بزرگ‌ترین ادیبان ایران بودند، از فصول مهم تاریخ تفکر و فلسفه در ایران است که بسیاری از نکات آن مجهول مانده است^(۵).

در آثار پیروان ابن عربی، مسائل وجود به نحوی طرح شده است که با وحدت وجود در ارتباطاند. از نظر آنان، از آنجا که مراحل گوناگون وجود غیر از تجلیات و ظهورات وجود واحد نیست، «وجود» از لحاظ مابعدالطبیعی واحد است. عرفا، عالم و معلوم را ذاتاً یکی می‌شمارند و وجود اشیاء را همان علم خداوند بدانها می‌دانند. آنان براساس «وحدت وجود»، ذات حق را آینه یا مرآت می‌دانند که در آن، صور یا ذات اشیاء مشاهده می‌شود و چون صور همه مخلوقات چه کلی و چه جزئی در ذات حق منعکس است، خداوند به همه جزئیات علم دارد. در اینجا تفرقه بین ذهن و عین منتفی می‌شود و هستی آینه انسان‌نما و انسان آینه هستی‌نما و هر دو آینه حق‌نما می‌شوند، در واقع، براساس وحدت وجود، نظریهٔ جامعی ارائه می‌شود که در پرتو آن، مسائل مختلف وجودشناسی، خداشناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی به نحو واحدی قابل تبیین نیست.^(۶)

عرفان که در واقع علمی اصیل در فرهنگ و تمدن اسلامی است، هم ثمرهٔ نهایی طی طریق به سوی حقیقت و هم راهنمای آن طریق است. بی‌شک وحدت وجود به عنوان اصلی اساسی بدو ثمرهٔ تفکر استدلالی صرف نبوده، بلکه نتیجهٔ شهود و دسترسی به مقامات عالی فنا و بقا بوده است، اگرچه بعداً حکما و عرفا پیرامون آن بحث فلسفی کرده‌اند. این ثمرهٔ پیرارج طریق به سوی کمال، خود نقشه‌ای از دار وجود و مراتب درونی نفس را دربر دارد و به مثابهٔ نقشهٔ جغرافیایی است که مسافر در مقابل خود قرار می‌دهد تا در راه گم نشود. اینکه ما از کجا می‌آییم و به کجا می‌رویم و غایت وجود آدمی چیست و در این جهان چه باید کرد و ساخت جهان چگونه است و در درون ما چه نهفته است و مبدأ را چگونه می‌توان شناخت، در عمیق‌ترین سطح، فقط در عرفان مدنظر قرار گرفته است. در عرفان است که به این سؤال‌ها پاسخ نهایی داده شده است، آن هم پاسخی که هم

ارضاکننده عقل سلیم و هم دل بیدار است، و هماهنگ با آنچه خدا خود توسط برگزیدگانش بر انسان نازل کرده، است.

در شناخت هر علمی، توجه به تاریخ آن علم و تحولات مربوط به آن، آشنایی با شخصیت‌هایی که حامل و وارث آن علم یا مبتکر در آن علم بوده‌اند، و نیز آشنایی با کتاب‌های اساسی آن علم ضروری است. کتاب‌های عرفانی اگرچه ظاهراً دور از مطالب فلسفه استدلالی است، رابطه مهمی با فلسفه دارند؛ مخصوصاً بعد از قرن ششم هجری، هنگامی که سهروردی باب نوینی در حکمت گشود و ابن عربی عرفان را به صورت علمی و نظری درآورد. شرح‌هایی که بر *فصوص‌الحکم* ابن عربی نگاشته شده، از مهم‌ترین منابع سیر فلسفه و حکمت در ایران در هفت قرن اخیر است و به علت بی‌توجهی به این منابع است که بسیاری از مسائل فلسفی این دوره مبهم مانده است. لازم است اهمیت و مقام عرفان و رسائلی مانند *فصوص‌الحکم* و شرح‌های متعدد آن مانند شرح قیصری و *مصباح‌الانس* و *تمهیدالقواعد* روشن‌تر شود، این نوع متون بیش از پیش مورد تحقیق و تفحص قرار گیرند و با اتکا به محتوای آنها، زمینه مساعدی برای درک سیر فلسفه و عرفان در جهان اسلام فراهم آید.

در فلسفه اسلامی، خصوصاً در ایران، از دوران سهروردی به بعد، فلسفه هر چه بیشتر با عرفان امتزاج یافت تا اینکه در دوران صفویه صدرالدین شیرازی، نظامی فکری به وجود آورد که در آن، عرفان سهمی اساسی داشت، درحالی‌که خود نظام، نظامی فلسفی بود نه صرفاً عرفانی. اگر عرفان نظری در تمدن اسلامی ظهور نمی‌کرد، فلسفه اسلامی که در قرون اولیه بیشتر فلسفه بحثی بود، یقیناً سیری مشابه فلسفه در غرب داشت و عواقب معنوی و دینی و اجتماعی آن نیز چندان با آنچه در غرب دیده می‌شود، فرق نمی‌کرد. طی قرون اخیر، عرفان همواره پاسخی راسخ و واضح برای مشکل‌ترین معضلات فکری و فلسفی و دینی داشته و توانسته است وحدت کاخ تفکر اسلامی را حفظ کند.

نکته مسلم این است که سرمایه اصلی تصوف و عرفان از اسلام گرفته شده است. درست است که این نام در دوره‌ای متأخر پیدا شده و بعضی از ظواهر آن از معتقدات هرمتی، نوافلاطونی و فیثاغورثی گرفته شده است، ولی حقیقت آن به

آغاز وحی می‌رسد و با معنی و صورت اسلام به آن نحو که در قرآن کریم - یعنی محسوس‌ترین و مجسم‌ترین شکل اصول عقاید اسلامی - آمده است، ارتباطی بسیار محکم دارد. در نظر کسی که در تصوف و عرفان وارد می‌شود، نخستین و کامل‌ترین عارف، پیغمبر اسلام (ص) و پس از ایشان حضرت علی (ع) است. از آنجا که اکثریت شرق‌شناسان از پذیرفتن سیمای اصلی اسلام به‌عنوان حقیقتی جامع و فراگیر خودداری کرده و تعالیم باطنی و عرفانی و معنوی اسلام را در کنار تعالیم ظاهری و عقلانی عملی اسلام ندیده‌اند، چنان شده است که اسلام در نظر مردم مغرب‌زمین خشک و عقیم و خالی از هر روحانیت و زیبایی جلوه‌گر شده است. از جمله دانشمندان سرشناس معدود غربی که منشأ قرآنی تصوف و عرفان را تصدیق کرده‌اند، از مرگولیو و مخصوصاً ماسینیون و کربن باید نام برد؛ در صورتی که بیشتر دانشمندان دیگر، ریشه‌های هندی و نوافلاطونی و مسیحی یا حتی زرتشتی برای تصوف فرض کرده‌اند.

۴. حکمت اشراقی

نکته مهم در این بخش از تاریخ، مطالعه ناقص و تکمیل‌نیافته بعضی مستشرقین است. راه‌حل این مشکل، تحقیق و تتبع کامل و دقیق و بدون تعصب و غرض‌ورزی خود دانشمندان اسلامی است. با تحقیقی که با علاقه و تعلق خاطر و با توجه به تسلط بر مطالب انجام گرفته باشد، بسیاری از گنجینه‌های گرانبها نمودار خواهد شد، گنجینه‌هایی که از دسترس روش بسیاری از دانشمندان امروزی که به مقولات فکری این قرون محدودند، دور است. به‌علاوه، با چنین تحقیقی، آشکار می‌شود که سیر حکمت واقعی اسلامی در قرن ششم هجری به‌اتمام نمی‌رسد، بلکه در این عصر دوره نوینی در حیات آن آغاز می‌شود؛ زیرا در همان زمان که فلسفه مشائی را کندی و فارابی و ابن‌سینا به کمال رساندند و سپس این فلسفه در معرض حمله شدید متکلمان و بعضی از متصوفین قرار گرفت و به اندلس راه پیدا کرد و با ابن‌باجه و ابن‌طفیل و ابن‌رشد آخرین دوره درخشان آن در این دیار سپری شد، مکتب جدیدی را شیخ اشراق شهاب‌الدین سهروردی در بلاد شرقی اسلام به وجود آورد.

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۰۱

سهروردی مشهور به شیخ اشراق، نقش بزرگی در زندگی عرفانی و عقلانی اسلام به خصوص شیعه دارد. در نوشته‌های شیخ، افکار فیثاغوری و هرمسی^(۷) و افلاطونی با عقاید مزدایی درباره عالم فرشتگان و تشبیه وجود و عدم به نور و ظلمت و عقاید متصوفین اسلامی مخصوصاً حلاج آمیخته شده و ضمن بهره‌گیری از آنها و تأسیس اصول جدید، مکتب نوینی در حکمت به وجود آمده که افق فکری ایران را در هفت قرن اخیر تحت سلطه معنوی خود قرار داده است. با وجود این، نباید چنین پنداشت که سهروردی با بهره‌برداری از این همه منابع مختلف، نوعی مکتب التقاطی تأسیس کرده است، بلکه وی خود را احیاکننده خرد جاویدان می‌دانست و آن را حکمت لدنی یا حکمت عتیقه می‌خواند. وی معتقد بود که این حکمت کلی و جاودانی است که به صورت‌های مختلف در میان اقوام مختلف وجود داشته است.

تصورى که سهروردی از مبدأ و منشأی فلسفه داشته نیز بسیار جالب توجه است؛ چه، جنبه اساسی حکمت اشراق را نشان می‌دهد. از نظر او، فلسفه با افلاطون و ارسطو شروع نشده، بلکه پایان گرفته است. ارسطو لباس عقلانی به حکمت پوشاند و میدان آن را محدود کرد و آنرا از حکمت توحیدی حکیمان پیشین جدا ساخت. بنابر نظر او، حکمت از جانب خداوند و از طریق وحی به ادريس پیغمبر یا هرمس رسیده است؛ و پس از ادريس، به دو شاخه تقسیم شد که یکی به ایران آمد و دیگری به مصر و از آنجا به یونان رفت و سپس وارد تمدن اسلامی شد. به عقیده وی، وجود اسلام است که به حکمت‌های پیشین وحدت و اعتدال می‌بخشد.

سهروردی حکمت اشراقی را بر دو عنصر مبتنی می‌داند: استدلال، و کشف و شهود؛ که یکی از پرورش نیروی عقلی و دیگری از صفای نفس حاصل می‌شود. اهمیت این دو عنصر در فلسفه اسلامی، به شیخ اشراق اختصاص ندارد. قبل از او هم شاهد نوعی گرایش اشراقی در تفکر ابن سینا هستیم؛ اما نکته مهم این است که ابن سینا به بنیانگذاری اصول و مبانی خاصی برای تأسیس و تبیین چنین حکمتی موفق نشده است. طرحی که ابن سینا در نظر داشت - چنان‌که هم در کتاب *شفا* و هم در *منطق‌المشرقیین* بیان کرده است - این بود که رساله‌ای در

مبانی علم حقیقی بنویسد که دست هیچ‌کس به دامن اسرار آن نرسد؛ و البته این فکر چه بسا هرگز به عمل درنیامد. اما دو نسل بعد از ابن سینا، سهروردی درصدد برآمد به این فکر جامه عمل بپوشاند^(۸). در این میان، یکی از مسائل مهم درباره سیر فلسفه در جهان اسلام همانا مسئله پیدایش فلسفه سهروردی است. آیا ریشه این فلسفه را باید در آثار دیرین ابن سینا و شارحان او جست‌وجو کرد یا سهروردی با منابع قدیم تماسی مستقیم داشته است؟^(۹)

پژوهش ما باید مسبق به این پرسش باشد که چرا سهروردی که آثار فلاسفه اسلامی را در اختیار داشته، به جست‌وجوی فلسفه عتیق برخاسته و از حکمت افلاطونی و حکمت خسروانی نیز استمداد طلبیده است؟ اصولاً چه نیازی او را متوجه حکمت عتیق کرده است؟ اگر او از مدار فلسفه اسلامی به کلی خارج شده بود، می‌توانستیم توجه او به تصادف یا تعلق خاطر وی به سنن باستانی را تعبیر کنیم؛ اما او نه تنها از مدار فلسفه اسلامی خارج نشد، بلکه از منابع تازه‌ای که بدان رسیده بود، در حل مشکلات فلسفه اسلامی مدد گرفت. مسئله علم و عقول طولی به صورتی که فارابی و ابن سینا طرح کرده بودند، قدری مبهم بود و در آن نکات قابل تشکیک و اعتراض وجود داشت. حقیقت این است که ابن سینا به‌خوبی از عهده پاسخ به پرسش‌ها یا اشکالات ابوریحان در مورد علم و ادراک و همچنین نظریه عقول برنیامده بود، اما این بدان معنا نیست که اشکالات ابوریحان لاینحل بوده است؛ زیرا بر مبنای نظریه نور و ظلمت و فاعلیت مباشر و مستقیم انوار قاهره نسبت به هیئات نوریه در فلسفه اشراقی و مخصوصاً با توجه به حرکت جوهری و اصل اتحاد عقل و عاقل و معقول در تفکر ملاصدرا، به آسانی می‌توان از عهده حل این مشکلات برآمد.

برای مثال، وقتی ابوریحان بیرونی از ابن سینا می‌پرسد که آیا عقل فعال، منفعل هم هست یا خیر، ابن سینا پاسخ روشنی به این پرسش نمی‌دهد و آنچه از پاسخ او استنباط می‌شود، این است که عقل فعال، منفعل نیست. اما پرسش بیرونی را به صورت دیگری نیز می‌توان مطرح کرد و پرسید: آیا علم از عقول بالا به عقول پایین افاضه می‌شود؟

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۰۳

سهروردی با اسناد آثار مختلف به انوار قاهره به عنوان فاعل مباشر و مستقیم و اثبات عقول عرضیه متکافئه می‌خواست فلسفه‌ای جدید بنا کند. به نظر او، با شناخت خود و تأمل در اشیا و امور عالم روشن می‌شود که هیچ مؤثر قریب و بعیدی و رای نور وجود ندارد.

سهروردی با این نظریه بسیار مهم و محوری، نه تنها تبیینی فلسفی از مسئله خلق و ابداع ارائه داد و خود را ملزم دانست مطابق با تعالیم اسلام سخن بگوید، بلکه خواست قدمی در رفع مشکل ربط حادث به قدیم بردارد؛ و این، مسئله‌ای بود که فلسفه اشراقی او باید آن را به نحوی حل می‌کرد. سهروردی در مقام تبیین چنین نظریه‌ای، بسیاری از اصول فلسفه مشائی را مورد انتقاد قرار داد. در مابعدالطبیعه، با اصل تمایز وجود و ماهیت آن‌طور که ابن‌سینا و فارابی می‌گفتند، مخالفت کرد و تفسیر دیگری از مقولات عشره و جوهر و عرض ارائه داد. «مقولات عشره» را به چهار عدد تقلیل داد و در طبیعیات، منکر ترکیب جسم از صورت و ماده شد؛ و در نتیجه، جایی برای اعطای صور نوعیه و معقوله قائل نشد. نور را اصل واقعیت دانست و نشان داد که تفاوت انوار به شدت و ضعف است. البته منظور وی از نور در اینجا حقایق عینی نور است (← اکبریان، —: ج ۱، ص ۱)، نه مفهوم نور و یا مفهوم وجود.

از این رو، نظریه شیخ اشراق در تبیین و تفسیر واقعیت با نظریه ابن‌سینا تفاوتی بنیادی دارد. نظریه ابن‌سینا در این باب، بر اصل تمایز میان ماهیت و وجود مبتنی است. لفظی که در وجودشناسی او نقش اساسی و محوری دارد، لفظ موجود است، نه نور. سهروردی است که نظریه انوار را پایه فلسفه اشراقی خود قرار داد و براساس آن، از بحث‌های مفهومی فلسفه‌های متعارف به بحث‌های عینی رو آورد. او بر لزوم فرق نهادن بین موجود که جزء اعتبارات عقلی است و از طریق مقایسه و تعمل عقلی حاصل می‌شود و حقایق عینی و خارجی نور که هم برای خود و هم برای غیر ظاهرند و با علم حضوری قابل درک‌اند، تأکید دارد. (ملاصدرا، الاسفار الاربعه، ج ۵، فصل ۳: فی ان القول بحدوث العالم مجمع علیه بین الانبیاء علیهم السلام و الحکماء، ص ۲۰۵ به بعد)

روش اشراقی سهروردی را نباید امری در مقابل عقل به حساب آورد. شیخ اشراق در سراسر نوشته‌های خود، حقیقت را به حقایق عینی که مستقیماً معلوم ما واقع می‌شوند، نسبت می‌دهد، نه به آنچه اعتبارات عقلی می‌خواند:

از مراجعه به نفس خویش و مطالعه دقیق در آن است که می‌توان دریافت ادراک حقیقی جز به حضور و عدم غیاب متعلق ادراک او برای عین ذات حقیقی و موضوعیت شخص و انانیت جزئی و انیت اصلی خود نفس نیست و نه به تمثیل و حصول صورت کلی و منتزع از ماده در نفس؛ زیرا نفس در حد ذات خود حقیقتی است صرف نور و حیات و شعور به ذات...^(۱۰) مختصر آنکه در ادراک حقیقی یعنی در معرفت اشراقی، ادراک و موضوع ادراک و مورد و متعلق ادراک هر سه عین یکدیگر و با هم متحد می‌باشند... هر وقت که حجاب تعلق مادی از چهره نفس برافکنده شود، چون نفس در حد ذات خود وجودی است نوری، از نفس از این جهت که موضوع شناسانده است، بر مورد شناسایی آن یک حضور اشراقی حاصل می‌گردد. (کربن، ۱۳۲۵: ۳۲-۳۱ و ۵۴-۵۳)

با این حال، از نظر سهروردی، مشاهدات برای حکمت اشراقی کافی نیست، بلکه به بنیادی عقلی نیز احتیاج است. این اصل که یک عارف بدون نیروی تفکر نظری، عارفی ناقص و غیرکامل است، همان‌گونه که یک فیلسوف بدون تجارب عرفانی، فیلسوفی ناقص است، روح حاکم بر تفکر فلسفی شیخ اشراق است. (همان، ص ۱۳-۱۲ و ص ۲۷-۲۶) او در کتاب *حکمة الاشراق*، ارتباط اساسی متقابل میان تجربه عرفانی و استدلالی منطقی را به عنوان اساسی‌ترین اصل، تحت قاعده و نظم درآورده است (سهروردی، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، ج ۱: مکارجات، ص ۳۶۱)؛ و از این رو، هرگاه که از تجارب عرفانی خویش سخن به میان می‌آورد و به ارزش تجارب عرفانی سایر عرفا و فلاسفه توجه می‌کند، اساس کار خود در اثبات مبانی و اصول حکمت اشراقی و مدلل ساختن مسائل آن را براهین عقلی قرار می‌دهد.

سهروردی در کتاب *حکمة الاشراق*، از چنین روشی استفاده می‌کند.^(۱۱) این اثر، کتابی عرفانی یا گزارش دریافت‌های عرفانی او نیست، بلکه کتابی است فلسفی که احکام آن با استفاده از براهین عقلی مبتنی بر قضایای ضروری اولی اقتباس شده است. سهروردی در مقام جانشین کردن فلسفه اشراقی با فلسفه مشائی، قبل از اینکه حقیقت نور و انواع و اقسام آن را تبیین کند، انتقاداتش را بر فلسفه

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۰۵

مشاء در فصل سوم حکمة الاشراق بیان می‌دارد. (همان، ج ۲: حکمة الاشراق، ص ۶۱؛ شیرازی، شرح حکمة الاشراق، ص ۱۷۱) او در اینجا پایه‌های فلسفی ابن سینا و فارابی را درهم می‌ریزد تا اساس مستحکمی برای علم‌الانوار بیابد؛ از جمله نشان می‌دهد که نظریه مشائین درباره تعاریف، علم را غیرممکن می‌سازد. مقصود او از این بحث این است که اساسی برای طرح علم حضوری خود پی افکند. سهم سهروردی در امور عامه و اساساً در کل تفکر فلسفی در جهان اسلام، به تلاش وی در آشکارساختن نظر ابن سینا در باب زیادت وجود بر ماهیت در ذهن و خارج مربوط می‌شود. پیش از او، ابن سینا بر این تصور عمل می‌کرد که ساختار واقعیت بر ساختار اندیشه منطبق است.

این دیدگاه سهروردی که وجود جزء اعتبارات عقلی است و مصداقی واقعی و متمایز از ماهیت در خارج ندارد (سهروردی، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، ج ۳، ص ۴۶)، به نظریه اصالت ماهیت معروف شده است. درستی این نسبت، با فهم دقیق نظر شیخ اشراق در باب ماهیت ارتباط دارد. بی‌شک، نظر او درباره تحصیل ماهیات در خارج، با آنچه میزداماد و پس از او ملاصدرا در نزاع اصالت ماهیت و یا وجود اراده می‌کنند، تفاوت دارد. بهتر است از نظر شیخ اشراق در این باب به اصالت اعیان تعبیر شود؛ چرا که او واقعیت را اشیایی عینی می‌داند که هم برای خود و هم برای غیر ظهور دارند و این آگاهی عمیقی است از حضور بی‌واسطه اشیای عینی خاص، خواه حسی باشند خواه غیر حسی، و نیز عدم اعتقاد به تمایز مابعدالطبیعی میان ماهیت و وجود. و می‌دانیم که نزاع اصالت وجود و یا ماهیت در فلسفه میزداماد و ملاصدرا متفرع بر قبول تمایز دو حیثیت فلسفی وجود و ماهیت در خارج است. (شیرازی، شرح حکمة الاشراق، ص ۱۸۲)

مخالفت سهروردی با ابن سینا به این دلیل نبوده که او سخن ابن سینا را بد فهمیده است، بلکه به خاطر این است که سهروردی در فلسفه خود به اصول و مبانی و سلوک فلسفی جدیدی دست یافته بود که از آن می‌توان به انتقال از مفهوم «موجود» به «حقایق نوریه» تعبیر کرد. نظر سهروردی این بود که به جای بحث‌های مفهومی رایج در فلسفه‌های گذشته لازم است مباحث مربوط به «حقایق نوریه» را اساس مباحث فلسفی خود قرار داد. شیخ اشراق، مانند ابن رشد، نه

تمایز میان ماهیت و وجود را قبول دارد نه عروض وجود بر ماهیت را؛ در عین حال، به فلسفه ارسطو برنمی‌گردد و راه دیگری غیر از راه ارسطو و ابن رشد طی می‌کند. او از نظر سلبی تا اینجا با ابن رشد و ارسطو متفق القول است که آنچه در خارج واقعیت دارد، خود اشیا است، نه اشیا‌یی موجود که از آن به اصالت اعیان تعبیر کردیم. لکن از این جهت که تمایز میان ماده و صورت را نیز انکار می‌کند، سخنی متفاوت با سخن ارسطو و ابن رشد دارد، چرا که این تمایز در فلسفه ارسطو اصل بنیادین است. شیخ اشراق نه ماده را قبول دارد، نه صورت را. از نظر او، جسم، حقیقتی است بسیط و عین امتداد.

از جهت اثباتی هم شیخ اشراق سخنی متفاوت با سخن ارسطو و ابن رشد دارد. شیخ اشراق اعیان خارجی را چیزی جز حقیقت نور نمی‌داند. از نظر او، آنچه در خارج واقعیت دارد، انوار الهیه است که با تجربه اشراقی قابل درک است؛ حال آنکه ارسطو و ابن رشد، اشیا‌یی محسوس را مرکب از ماده و صورت می‌دانند که با تجربه حسی قابل درک است. ابن سینا بحث خود درباره وجود را، در بخش الهیات از کتاب *شفاء*، با این گفتار آغاز می‌کند که «موجود»، «شیء» و «ضرورت»، مفاهیمی اولی یا اساسی‌اند (ابن‌سینا، ۱۹۶۰: ۲۹). شیخ اشراق با چنین مفاهیمی سروکار ندارد^(۱۲). او با استوار ساختن فلسفه‌اش بر آنچه «ظاهر» است، مباحث فلسفی خود را با بررسی ساختار علم مفهومی ما از واقعیت آغاز نمی‌کند. به گفته او، حضور و ظهور اشیا در نفس که در نتیجه آن، علم به اعیان خارجی و علم به ذات حاصل می‌شود فراتر از مقولات جوهر و عرض است و با حقایق نوریه یکی است. علمی که نفس از اعیان حاصل می‌کند، همانند اشراق نور است.

۵. از خواجه نصیر طوسی تا میرداماد

اگر سهروردی از عهده حل تمامی مشکلاتی که در فلسفه فارابی و ابن سینا پیش آمده بود، برنیامد، آرای او در محققان پس از وی تأثیر کرد و حتی تفصیل یافت. خواجه نصیرالدین طوسی توجهی خاص به آن کرد و قطب‌الدین شیرازی پس از سهروردی حکمة‌الاشراق را دوباره تفسیر کرد و قول او در تحصیل ماهیت،

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۰۷

مقبول طبع و نظر جلال‌الدین دوانی و محققان قرون دهم و یازدهم هجری قرار گرفت.

با اینکه بعضی پنداشته‌اند از دوران ابن رشد به بعد، تحقیقات فلسفی در سراسر عالم اسلام متوقف شد، و این نظر، عقیده‌ای را شکل داد که در بالا به آن اشاره شد، بعد از سهروردی و ابن عربی و به‌خصوص بعد از خواجه از حیث تفکر و متفکران، جهشی شگرف در سیر تفکر فلسفی پدید آمد و نتایج آن به حوزه شیراز و اصفهان و ملاصدرا رسید و تا امروز نیز همچنان ادامه دارد^(۱۳). این مسئله که چرا این پدیده، درست در ایران و در محیط شیعه پدید آمد، نیازمند تجزیه و تحلیل فراوان است. در پرتو چنین تحلیلی است که بررسی راه آینده میسر تواند بود. یکی از موجبات چنین تحولی این است که هرچند تعلیمات امامان شیعه در سه قرن اول هجری بیان شده بود، فلاسفه ادوار بعد، روح و جوهر آن تعالیم را تفسیر کرده و به نتایج شگفت‌انگیزی رسیده‌اند.

می‌توان گفت ناشناخته‌ترین دوره فلسفه در جهان اسلام همین دوره است: دوره بین خواجه نصیر و میرداماد، هنگامی که مکتب‌های مشائی و اشراقی و عرفان در دامن تشیع بیامیخت. آن دسته از حکمایی که در این دوره زمینه را برای احیای حیات عقلی آماده کرده‌اند، فیلسوفان و عالمانی چون قطب‌الدین شیرازی، قطب‌الدین رازی، میرسیدشریف جرجانی، جلال‌الدین دوانی و ابن ترکه اصفهانی هستند. همه این فیلسوفان، از احیاکننده‌های حیات عقلی اسلامی و از مفسران عرفانی مشرب آثار بوعلی، سهروردی و متصوفه هستند و ادامه‌دهندگان کوشش‌هایی به‌شمار می‌آیند که با فارابی آغاز شده و با تفسیرهایی که بوعلی از قرآن داشته، ادامه یافته و با گام دیگری که سهروردی در ایجاد پیوند دین و فلسفه به پیش برداشته، به آستانه کمال رسیده است. سلسله حکمای این دوران همچنین به طبقه‌ای از عارفان محض اتصال دارد. از شمار این صوفیان، کسانی چون صدرالدین قونوی، فخرالدین عراقی، عبدالرزاق کاشانی، علاءالدوله سمنانی، عبدالرحمن جامی، ابن ابی‌جمهور و سید حیدر آملی هستند که این دو در شناساندن آرای عرفانی ابن عربی به عالم تشیع، اهمیت به‌سزایی دارند. از عارف

بزرگ مولانا جلال‌الدین رومی هم باید یاد کرد که در هفت قرن گذشته، دامنه تأثیرات او سراسر ایران را فرا گرفته است.

تحقیق در میراث علم و معارف اسلامی و در مکتب‌های عرفانی اسلامی این دوره که عمیق‌ترین نظریات درباره آغاز و انجام موجودات و چگونگی پیدایش کثرت از وحدت و بازگشت همه چیز به اصل واحد خود و رابطه بین حق و خلق را متضمن است، و تا به امروز در سرتاسر جهان اسلامی زنده و باقی است، برای محقق تاریخ فلسفه امری ضروری است^(۱). چگونه می‌توان درباره فلسفه اسلامی و سیر تطور آن سخن به میان آورد، بدون آنکه از تفکر عرفانی عارفانی چون ابن عربی و مولانا جلال‌الدین و عبدالکریم جیلی و صدرالدین قونوی و شبستری و جامی و دیگران شناختی دقیق داشت؟ با چنین تحقیقی، دیدگاه مکتب‌های مهم کلامی مخصوصاً مکتب‌های دوران اخیر و روش مقابله این متکلمان با مسائل خاصی که از قلمروهای علوم دیگر سرچشمه می‌گیرد، و طریقی که آنان از حقایق دینی در مقابل اقسام شک و شبهه دفاع کرده‌اند، روشن خواهد شد. در این زمینه هم اشخاص بزرگی در قرون اخیر پا به عرصه هستی گذاشته‌اند؛ مانند شاه ولی‌الله دهلوی و عبدالرزاق لاهیجی که اگرچه در موطن خود شهرت دارند، آن‌طور که شایسته مقام آنها است، در بقیه ممالک اسلامی شناخته نشده‌اند. وانگهی، آشکارشدن تاریخ فلسفه در این دوره که مستلزم چاپ متون فلسفی و عرفانی این عصر است، در عین حال خدمت بزرگی به روشن‌شدن تاریخ تفکر اسلامی در سایر بلاد به‌خصوص هند خواهد بود؛ چه، در همین موقع بود که هسته فلسفه اسلامی ایران در زمین فکری دیار هند کاشته شد و از آن درختی تنومند رویید، چنان‌که شاخه‌های آن تا به امروز سایه خود را بر شبه‌قاره هند و پاکستان افکنده است. زمینه فکری شیخ احمد سرهندی و شاه ولی‌الله دهلوی و حتی متفکران عصر جدید مانند اقبال را باید در سیر فلسفی و عرفانی این دوره جست‌وجو کرد. به‌علاوه، در همین عصر، حکما و عرفای بسیاری مانند قونوی و قیصری که بر کتب عرفانی و اشراقی شرح و حاشیه نوشته‌اند، در آناتولی آن زمان و ترکیه فعلی پا به عرصه وجود گذاشته و رابطه نزدیکی با فلاسفه ایران و جریانات اساسی فلسفی این دوره داشته‌اند.

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۰۹

تحقیق درباره این دوران از تاریخ فلسفه اسلامی، نقش خواجه نصیرالدین طوسی (۶۲۷-۵۹۷) را در جهات مختلف روشن می‌کند: در احیای فلسفه مشایی، رواج افکار عرفانی ابن عربی در ممالک شرقی اسلام و مخصوصاً ایران و ترکیب آن با مبادی حکمت اشراقی و فلسفه مشائی تا اینکه این مشارب و مسالک گوناگون بالأخره به دست حکمای حوزه شیراز و اصفهان طریق رشد و کمال را طی کرد. خواجه که بعد از ابن سینا بزرگ‌ترین دانشمند ایران محسوب می‌شود، یکی از نوایغ بزرگ این سرزمین به‌شمار می‌آید، چرا که تقریباً در هر علم و فنی مهارت داشت و تأثیر مهمی از خود به‌جا گذاشت: در کلام شیعی، با تدوین کتاب *التجريد* که با شروح بسیاری که بر آن نوشته شده است، تا به امروز در ایران تدریس می‌شود؛ و در فلسفه، با پاسخ به اعتراضات امام فخر در شرح بر *اشارات* که از بزرگ‌ترین آثار فلسفه اسلامی محسوب می‌شود. خواجه در این کتاب، اعتراضات و انتقادات امام فخر را نکته به نکته پاسخ داد و فلسفه بوعلی را بار دیگر احیا کرد. شرح خواجه از دقیق‌ترین و منظم‌ترین کتب فلسفی است؛ که تا به امروز، از کتب مهم درسی این فن بوده است. خواجه شاگردان زیادی نیز تربیت کرد که بسیاری از آنان در علوم و فلسفه به مقامات عالیہ نایل آمدند. قطب‌الدین شیرازی^(۱۵) (۷۱۰-۶۳۴) که از شاگردان خواجه و صدرالدین قونوی بود، مشهورترین فیلسوف اشراقی است که بعد از شیخ اشراق جریان اشراقی را در جهان اسلام پی گرفته است. جریان اشراقی که ریشه در آرای فلسفه شیخ اشراق دارد، با ادغام عرفان ابن عربی در الهیات شیعی، سهمی ویژه در ارائه چهره جدید به فلسفه اسلامی دارد. در رأس اشراقیان ایران می‌توان از شمس‌الدین شهرزوری نام برد؛ که از او تذکره‌ای با عنوان *نزهة الارواح* (در احوال فیلسوفان) و مجموعه بزرگی در فلسفه اسلامی، با عنوان *شجرة الالهيه* و *اسرار الحکمیة* به‌جا مانده است. افزون بر این، دو شرح فشرده بر *تلویحات* و *حکمة الاشراق* دارد. شهرزوری یک اشراقی تمام‌عیار است و همان کسی است که پیش از این، سهروردی او را قیم بالکتاب نامیده است.

پس از قرن هفتم، جهان شیعه پناهگاه حیات عقلی انسانی به‌خصوص در عرصه علوم و حکمت بوده است. تحقیق بیشتر و مفصل‌تر در علوم اسلام نشان

خواهد داد که تا دوران اخیر، هیچ انحطاطی در هنر، حکومت، تصوف و بسیاری از جنبه‌های اسلامی صورت نگرفته است؛ بلکه در عالم تشیع، مسلمانان حتی در علوم و فلسفه و عرفان اسلامی همچنان به زندگی شکوفای خود تا به این عصر ادامه داده‌اند. با این تحقیق نشان داده خواهد شد که همان‌طور که هنر یکی از قلّه‌های رفیع هنر اسلامی است، حیات عقلی شیعه این دوره هم از مراحل اوج تاریخ اسلامی به‌شمار می‌آید؛ دوره‌ای که در آن، حکمایی چون صدرالدین شیرازی معروف به ملاصدرا بار آمده‌اند. در این دوره، برخی زمینه‌ها و چشم‌اندازهای عقلی وجود دارد که براساس آنها می‌توان ادعا کرد که در این دوره، تشیع اثنی عشری توانست برای نخستین بار هویت فرهنگی کاملاً مستقل خود را بیابد؛ هویتی که از آن پس، حاکم بر همه شئون زندگی ایرانی بوده است.

بین قرن هفتم و نهم، تاریخ فلسفه در ایران با ابهام و تاریکی آمیخته است؛ و برای روشن شدن سیر حکمت در این دوره، تحقیقات فراوانی باید صورت گیرد. قدر مسلم این است که در این دوره، مکتب مشائی و اشراق و عرفان به تدریج به یکدیگر نزدیک شد و در محیط معنوی و فکری شیعه امتزاجی از این فرق به وجود آمد که در دوره صفویه به مرحله کمال رسید. دانشمندانی مانند قطب‌الدین رازی و غیاث‌الدین منصور دشتکی و اثیرالدین ابهری - صاحب کتاب معروف *الهدایه* که با شرح میبدی و ملاصدرا، از اهم کتاب‌های درس فلسفه مشائی به‌شمار می‌آید - و نیز میرسید شریف جرجانی و جلال‌الدین دوانی، تعالیم مکتب مشائی را ادامه دادند و آن را با برخی از عقاید مکتب اشراقی آمیختند و زمینه را برای احیای حکمت در دوره صفویه فراهم ساختند. ابن ترکه اصفهانی - صاحب شرح *فصوص‌الحکم* و *تمهیدالقواعد* - سیدحیدر آملی - صاحب کتاب *جامع‌الأسرار* - و ابن ابی‌جمهور - مؤلف کتاب *المجلی* - از شخصیت‌های متدین به تعالیم شیعی هستند که در ورود عرفان ابن عربی به جهان تشیع، نقش مؤثری ایفا کرده و زمینه را برای احیای حکمت در دوره صفویه فراهم آورده‌اند. اساساً اینکه اندیشمندان شیعی آثار ابن عربی را از آن خود دانسته‌اند، یکی از اساسی‌ترین واقعیات در تاریخ فکر فلسفی در جهان اسلام است. در زمینه ادغام آثار ابن عربی در حکمت شیعی از نظر تدوین منظم آن، مهم‌ترین و

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۱۱

تعیین کننده‌ترین اثر از آن سید حیدر آملی است. همان‌طور که سهروردی تلاش کرده بود پیوندی میان حکمت ایرانی و فلسفه اسلامی برقرار کند، سید حیدر آملی نیز میان تشیع و الهیات صوفیانه ارتباط ایجاد کرد. با ابن ابی‌جمهور و کتاب مهم او *المَجلی*، پیوند کاملی میان حکمت اشراق سهروردی، حکمت ابن عربی و سنت شیعی برقرار می‌شود.

یکی از موارد مهم این دوره، مربوط به حوزه شیراز است. تحقیق در آرای فیلسوفان این دوره، اهمیت بسیاری دارد. صدرالدین محمد دشتکی - حکیم برجسته حوزه شیراز - یکی از اندیشمندان مهم امامی در این دوره بود. از فرزند او غیاث‌الدین منصور شیرازی، آثاری فلسفی و کلامی به یادگار مانده است. بعد از شرح تجرید، مشهورترین اثر او شرحی بر *هیاکل‌النور* سهروردی در جواب به دوانی است. این اثر نه تنها از لحاظ کلامی ارزشمند است، بلکه مبین نفوذ اشراق در فلسفه این دوره و تمایل مؤلف به تصوف نیز است. از این دیدگاه، غیاث‌الدین پیشگام تألیف و ترکیبی است که ملاًصدرا در فلسفه خود به آن دست زد.

در قرن دهم، با رسمی‌شدن آیین شیعه در ایران و برقراری آرامش اجتماعی، محیط مساعدی برای ترویج علوم عقلی به‌وجود آمد و حکمت الهی به اعلی مرتبه کمال خود رسید. اصفهان، ام‌القرای هنرها و علوم انسانی و کانون فرهنگ معنوی در ایران لقب گرفت. وصف ویژه تفکر فلسفی در این دوره، ظهور تشیع بود. در این دوره، شاهد انتشار نوشته‌های پراهمیتی هستیم که در آنها تأمل فلسفی، نتیجه تعالیم امامان شیعه سود است. نکته قابل توجه در حیات عقلی این دوره این است که تاکنون جز در یک یا دو مورد در ذخایر عقلی و معنوی شیعه اثنی‌عشری، عملاً تحقیقی جدی به هیچ یک از زبان‌های اروپایی صورت نگرفته است. در نتیجه، نه تنها غربیان، بلکه مسلمانانی که تماس آنها با عالم تشیع بیشتر از راه منابع غربی بوده، از ثمرات حیات عقلی که تا به روزگار ما در مراکز شیعی و به‌خصوص ایران تداوم داشته است، کاملاً غافل مانده‌اند.

بی‌تردید مشهورترین و مؤثرترین شخصیت این دوره، «میرمحمدباقر داماد» - متفکر چند نسل از فیلسوفان شیعی - است که نام او در صدر مکتب اصفهانی قرار دارد. او فلسفه را با تعالیم شیعی تلفیق داد و کوشید فلسفه بوعلی را به رنگ

اشراقی و با توجه به تعالیم شیعه اشاعه دهد و بسیاری از مسائل حکمت را به صورت نوین مطرح ساخت. میرداماد کسی است که مسئله اصالت وجود و ماهیت را چنان که بعداً میان حکمای ایران شهرت یافته است، برای اولین بار مطرح کرد؛ گرچه خود برعکس جمهور متفکران بعدی، نظر اصالت ماهیت را برگزید. میرداماد، شاعر سخنور نیز بود و تخلص او به «اشراق»، حاکی از نفوذ معنوی سهروردی در او است.

تحقیق در آثار میرداماد، بسیار ضرورت دارد. نباید تأثیر او را بر پیدایش فلسفه ملاصدرا نادیده گرفت. برای شناخت فلسفه اسلامی قبل از صدرا لازم است مجموع تغییراتی که در این زمینه به عمل آمده است، بررسی شود تا معلوم شود چه مقدار از این تغییرات قبل از صدرا، چه مقدار به وسیله صدرا، و چه مقدار بعد از صدرا پدید آمده است. ملاصدرا نقش مهمی در تغییرات مسائل فلسفی در چند قرن اخیر دارد؛ مسائلی مثل اصالت وجود، وحدت تشکیکی وجود، وجود ذهنی، جعل، امکان فقری، اتحاد حقیقه و رقیقه، وحدت ماده و صورت، حرکت جوهری، حدوث زمانی عالم، تجرد برزخی نفس انسان علاوه بر تجرد عقلی، جسمانیة الحدوث و روحانیة البقا بودن نفس، وحدت نفس و بدن، وحدت در کثرت قوای نفس، معاد جسمانی، بعد رابع بودن زمان، قاعده بسیط الحقیقه، علم اجمالی در عین کشف تفصیلی در مورد حق تبارک و تعالی و بسیاری مطالب دیگر که شاگردان مکتب ملاصدرا با آن آشنا هستند، در این زمان به وجود آمده و یا تنظیم یافته و چهره فلسفه را تغییر داده است. این مسائل، ستون فقرات فلسفه اسلامی را تشکیل می دهند. برخی از این مسائل، پایه و مبنای اکثر مسائل قرار می گیرد. این قسم مسائل که برای اولین بار در جهان اسلامی طرح و عنوان شده، هم زیاد است هم دارای ارزش و اهمیتی بیشتر در مورد تاریخ و سرگذشت فلسفه اسلامی، این مسائل بیشتر شایسته تحقیق است؛ و باید دید این مسائل چگونه طرح و عنوان شد.

به علاوه، برخی مسائل در دوره های قبل جزء منطوق یا طبیعیات شمرده می شده اما در دوره اسلامی به تدریج جا عوض کرده و در ردیف مسائل فلسفه اولی قرار گرفته است. برای مثال، مقولات را ارسطو در منطوق مطرح کرده است و ابن سینا

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۱۳

با وصف اینکه نظری غیر از ارسطو دارد، آنها را در منطق شفا و منطق نجات آورده است؛ اما فلاسفه بعد به تدریج مقولات را جزء فلسفه اولی دانسته و در ردیف مسائل فلسفی قرار داده‌اند. مثال دیگر اینکه مباحث حرکت را ارسطو و ابن سینا در طبیعیات آورده‌اند ولی صدرالمتألهین به حکم اینکه به حرکت جوهری قائل است و اعتقاد دارد حرکت، حقیقتی است که می‌تواند مقوم وجود جسم باشد. اثبات کرد که حرکت از اقسام اولیه موجود بماهو موجود و از مراتب حقیقت وجود است و لذا درباره آن باید در فلسفه اولی بحث کرد نه در طبیعیات. مباحث نفس نیز در فلسفه ارسطو و فلسفه ابن سینا جزء طبیعیات و در فلسفه صدرالمتألهین جزء مباحث فلسفه اولی است. بدیهی است که چنین تغییراتی، ثمرات و نتایج مهمی در پی خواهد داشت.

آنچه که تحقیق در سیر فلسفه را در این دوره دشوار می‌کند و احياناً شخص را به اشتباه می‌اندازد، مسامحه‌هایی است که بعضی متأخران مرتکب شده‌اند. در کتاب‌های متأخران، مانند ملاحادی سبزواری می‌خوانیم که مشائین اصالت وجودی‌اند و اشراقیین اصالت ماهیتی؛ مشائین چنین گفته‌اند و اشراقیین چنان؛ و با توجه به اینکه مشائین اتباع ارسطو و اشراقیین اتباع افلاطون‌اند، این تصور پیدا می‌شود که این اختلاف از قدیم میان ارسطو و افلاطون مطرح بوده است، حال آنکه با مراجعه به منابع اصلی روشن می‌شود که اساساً چنین مسئله‌ای حتی در ده قرن گذشته میان خود مسلمانان هم مطرح نبوده است، چه رسد به زمان ارسطو و افلاطون. در کلمات حاج ملاحادی سبزواری، نمونه‌های دیگری از این قبیل هست. حاجی ذیل بیت زیر، مطرح کرده است که فلاسفه‌ای که حاجی آنها را به تبع شیخ اشراق فهلویون نامیده است، وجود را حقیقت واحد ذی مراتب می‌دانند:

الفهلویون الوجود عندهم حقیقه ذات تشکک تعم

مدرک حاجی در این سخن، شیخ اشراق است. همان‌طور که پیش‌تر عنوان شد، شیخ اشراق به شدت منکر اصالت و حقیقی بودن وجود است. او در حکمة الاشراق در بخشی تحت عنوان «فی عدم زیادة الوجود علی الماهیه»، دلایل متعددی بر اعتباری بودن وجود اقامه می‌کند. کسی که وجود را امری اعتباری

می‌داند، چگونه می‌تواند مدعی شود: الوجود حقیقه ذات مراتب؛ حقیقت این است که شیخ اشراق هرگز این سخن را به حکمای ایران باستان (فهلویون) نسبت نداده، همچنان‌که چنین نظریه‌ای را به خودش نیز نسبت نداده است.

علاوه بر این، در حاجی سبزواری که تمایل شدیدی به توجیه و تأویل کلمات دیگران دارد، این فکر پیدا شده که بهتر است بگوییم مقصود شیخ اشراق هم از نور، حقیقت وجود مورد نظر ملاصدرا بوده است؛ ولی این توجیه با تصریحات شیخ اشراق به هیچ وجه سازگار نیست. اگر شیخ اشراق به اعتباریت وجود تصریح نکرده و فقط قاعده نور را بیان کرده بود، مانعی نبود که سخنش چنین توجیه و تأویل شود که مقصود از نور، ماهیات خاص نیست، بلکه منظور حقیقت وجود است؛ اما با آن تصریحات به هیچ وجه جای چنین توجیهات و تأویلات نیست. به علاوه، سهروردی خود تصریح می‌کند که در علم‌الانوار، درباره انوار بحث می‌شود نه نور؛ حال آنکه فلسفه ملاصدرا - که به حق می‌توان از آن به فلسفه وجود تعبیر کرد - با حقیقت وجود سروکار دارد. ملاصدرا و شیخ اشراق در این جهت با هم مشترک‌اند که هر دو محور مباحث فلسفی خود را حقیقت عینیّه قرار داده‌اند؛ و تفاوتشان در این است که شیخ اشراق بحث‌های فلسفی خود را بر بنیاد حقایق نوریه و یا به تعبیر خودش در *حکمه‌الاشراق*، انوار الهیه استوار می‌سازد (سهروردی، ۱۳۷۲: ج ۲، *حکمه‌الاشراق*، ص ۱۱۷) (۱۱)، حال آنکه ملاصدرا از حقیقت وجود سخن به میان می‌آورد (ملاصدرا، ۱۳۶۰: ۱۷-۱۶). تفاوت دیگر این است که از نظر ملاصدرا، وجود، حقیقت واحدی است که برای آن می‌توان مراتب شدید و ضعیف در نظر گرفت به نحوی که نه وحدت وجود، به کثرت مراتب ضرر می‌زند و نه کثرت مراتب، مخل وحدت وجود است، حال آنکه نور در فلسفه اشراق، حقایق نوریّه کثیره‌ای است که تفاوتشان در شدت و ضعف است. نگرش ملاصدرا، وحدت‌انگاری تشکیکی است و نگرش سهروردی، کثرت‌انگاری تشکیکی. تفاوت سوم اینکه سهروردی هر گونه مصداقی را برای وجود در خارج از ذهن صریحاً انکار می‌کند و از نظر او، ماهیت و وجود دو حیثیت متغایر خارجی نیستند تا یکی اعتباری باشد و دیگری اصیل؛ در حالی که نزاع اصالت

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۱۵

وجود و اعتباریت ماهیت در فلسفه ملاصدرا، متفرع بر تمایز مابعدالطبیعی میان ماهیت و وجود است.

استاد مطهری، به عنوان نمونه‌ای از این تسامح و ضمناً نمونه‌ای از سیر افکار فلسفی در جهان اسلامی، مسئله وجود ذهنی را آن‌طور که حکمای متأخر یعنی از زمان صدرا به بعد طرح و عنوان کرده‌اند، مطرح می‌کند و نشان می‌دهد که برداشت شرح منظومه از نظر ارائه سیر تاریخی این مسئله، برداشت صحیحی نیست؛ و وقتی آن را با برداشت اسفار مقایسه کرد، نقل‌های اسفار و برداشت‌های آن را از نظر ارائه سیر تاریخی مسئله، بسی متقن‌تر یافت. او علت اساسی چنین تفاوتی را این می‌داند که «مرحوم حاجی کتاب‌های زیادی در دسترس نداشته است برخلاف صدرالمآلهین که کتب زیادی در اختیار داشته است.» (مطهری)

موارد دیگری هم وجود دارد؛ مثل مسئله وحدت وجود و قاعده بسیط‌الحقیقه. وحدتی که عرفا و فلاسفه اسلامی از آن به وحدت وجود تعبیر می‌کردند، با وحدتی که در سایر مکاتب هست و اروپاییان هم آن را وحدت وجود می‌نامند، کاملاً متفاوت است؛ برای مثال، نظریه افلوطین که مدعی است وجود و شیئیت، از شئون مخلوقات و تجلیات ذات باری است و ذات باری فوق وجود و شیئیت است، چگونه با نظریه عرفا و حکمای اسلامی قابل انطباق است که حقیقت وجود و حقیقت شیئیت را مساوی با ذات حق می‌دانند و غیر او را فیء می‌دانند نه شیء و نمود می‌دانند نه بود. اگر ریشه و مشخصات این نظریه را در میان عرفا و حکمای اسلامی به دست آوریم و طرز تفکر آنها را کاملاً آن‌طور که آنها فکر می‌کرده‌اند، بررسی کنیم، می‌بینیم که این نوعی طرز تفکر خاص مسلمین است. بعضی خیال می‌کنند که هر نظر فلسفی را که در آن نوعی وحدت برای جهان قائل می‌شوند، می‌توان وحدت وجود به مفهوم اسلامی آن خواند و بعد اظهار نظر کرد که مسئله وحدت وجود در زمان‌های گذشته سابقه دارد. اما تفاوت است میان بازی با اصطلاحات و تحقیق در ریشه مسائل.

نظریه اتحاد عاقل و معقول هم از این قبیل است که عده‌ای می‌گویند ملاصدرا آن را از عامری اخذ کرده است در حالی که ریشه آن در آثار عامری و مانند او نیست؛ و اگر کسی بخواهد در پی پیدا کردن ریشه آن باشد، باید آن را در

کتب حکمای این دوره مانند منصور دشتکی و صدرالدین دشتکی و جلال‌الدین دوانی و ابن‌ترکه و سیدحیدر آملی و بسیاری حکما و عرفای دیگر که آثارشان به بوتۀ فراموشی سپرده شده است، جست‌وجو کند. درحقیقت، هرچند نام و عنوان همان است که بوده، محتوا تغییر کرده است. همچنین است مثل افلاطونی. با مراجعه به کتبی که در آنها نظریۀ افلاطون مستقیماً نقل شده است، معلوم می‌شود که آنچه فلاسفۀ اسلامی به‌نام مثل اثبات می‌کنند، با آنچه مورد نظر افلاطون بوده است، و حتی آنچه مثلاً شیخ اشراق طرفدار آن است، با آنچه مورد نظر افلاطون بوده است و آنچه میرداماد و ملا صدرا به این نام می‌خوانند، با همه قرابت‌ها و شباهت‌ها، تفاوت زیاد دارد.

۶. ملاصدرا و حکمت متعالیه

با توجه به مسائل فوق، آشکار می‌شود که درحالی‌که در همه ادوار، به تحقیقات گوناگون زیاد نیاز است، در بعضی موارد، مسائل نسبتاً بررسی بیشتر شده و در برخی موارد، مسائل و موانع اساسی هنوز پابرجا است. برای مثال، با تحقیقات دانشمندان مغرب‌زمین و نیز برخی محققان عرب سیر فلسفی دو سه قرن اول فلسفۀ اسلامی تاحدی روشن شده و یا با تحقیقات سالیان اخیر، نکات درخشان‌تر نهضت‌های فلسفی دوره صفویه کم‌وبیش معرفی شده است، درحالی‌که تحولات بعدی این مکتب‌ها یعنی استمرار مکتب ملاصدرا و یا پیروان مشائی در قرن دهم و یازدهم به‌هیچ‌وجه معلوم نیست. البته نیازی به گفتن نیست که نظر درباره افکار ملاصدرا را از کل نظر درباره فلسفه در نزد مسلمانان و تاریخ آن جدا نمی‌توان دانست؛ زیرا تحقیق در این باب، درواقع به همین یک موضوع محدود و مقید نمی‌شود، بلکه ملاصدرا به خانواده بسیار وسیع فکری و فلسفی تعلق دارد که در مقاطع زمانی و مکانی دور و نزدیک می‌زیسته‌اند و او نه فقط به معنای متداول کلمه، وارث آنها است، بلکه درواقع حیات‌بخش این ارثیه بسیار اصیل فکری و حافظ صلابت و قدرت آن است.

ملاصدرا که «وی را همگان بزرگ‌ترین فیلسوف دوران جدید در ایران دانسته‌اند»، کسی است که به‌راستی به فلسفۀ اسلامی جانی تازه بخشید. او

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۱۷

به واسطه تسلط کامل بر فلسفه اشراق و مشاء و تدرّب در علوم اهل کشف و تفکر در آیات و روایات با حسن ابتکاری که مخصوص خود اوست، فلسفه اسلامی را به شکلی تازه درآورد و درباره مسائل مهم و غامض فلسفه الهی تحقیق کرد و بدین ترتیب مؤسس طریقی شد که بر جمیع مشارب فلسفی برتری دارد. برخی بر ملاصدرا ایراد گرفته‌اند که اصول خود را از ابن عربی و فارابی و سهروردی گرفته و اصول او فاقد «اصالت» است. پاسخ این شبهه، به تسلط کامل بر نظام فلسفی وی نیاز دارد. همان‌گونه که در مورد ابن سینا گفتیم، آنچه اصالت او را در فرهنگ و سنت اسلامی نشان می‌دهد، توانایی وی در تدوین اصول جدیدی است که براساس آنها فلسفه‌ای متفاوت با فلسفه‌های گذشته ارائه می‌کند و چشم‌انداز فکری تازه‌ای می‌گستراند.

ملاصدرا از این دیدگاه، بی‌شک یکی از برجسته‌ترین چهره‌های حیات فکری جهان اسلام است. او در دوره‌ای که علوم عقلی به ضعف و فتور افتاده بود، با توفیق تمام و با هماهنگ کردن فلسفه‌ای که میراث یونانیان و ایران باستان و تعالیم هرمسی بود^(۱۷) و حکمای مشایی و اشراقی قبل از او تعبیری تازه از آن به دست داده بودند، با تعالیم اسلام در جنبه‌های ظاهری و باطنی آن، این علوم را احیا کرد. وی بزرگ‌ترین حکیم دوره صفوی است که به نظر قاطبه متفکران بعدی ایران، بزرگ‌ترین حکیم اسلامی در حکمت الهی به‌شمار می‌رود. با ملاصدرا سیر نه قرن حکمت اسلامی به مرحله کمال رسید و حقایق فلسفه استدلالی و ذوقی و وحی آسمانی در یک نظر وسیع و کلی درباره جهان با هم امتزاج یافت. صدرالمتألهین براساس اصولی چون وحدت تشکیکی وجود، اصالت وجود، حرکت جوهریه و اتحاد عاقل و معقول و تجرد و خلاقیت نیروی متخیله و بسیاری اصول دیگر، پایه و اساس مستحکمی برای حکمت خود قرار داد. در تمامی این مسائل، ملاصدرا نماینده آخرین مرحله کوشش نسل‌ها حکیم اسلامی است. او نه فقط از مهم‌ترین حلقه‌های ارتباطی میان حکمای متقدم و متأخر است، بلکه آثار او به‌تنهایی امکان جمع‌بندی و هماهنگ‌سازی جلوه‌های مختلف فرهنگ و معارفی را که از ازمه و شاید گاهی حتی از امکان دور به او رسیده است، فراهم می‌آورد.

قدرت افکار ملاصدرا مخصوصاً در مبحث وجود و نفس، آن‌چنان بود که بعد از او تقریباً تمامی متفکران ایران پیرو اصول فلسفه او شدند. او به‌خوبی فهمیده بود که یک نظریه فلسفی درمورد جهان هستی واقعاً به چه معناست؛ لذا نمی‌توانست خود را راضی کند که برای به‌وجود آوردن نظام فلسفی خویش از التقاط فلسفی مدد بگیرد؛ زیرا کسی به این کار دست می‌زند که خود با مطالب فراهم‌آمده بیگانه است و قادر نیست عمق مسائل را دریابد و با تجربه عرفانی و اشراقات باطنی در ساحت عالم نفسانی اصیل خود تأمل و تفکر کند. صدرالمتألهین درین حکما و عرفای اسلامی، به کثرت اطلاع و احاطه بر مراتب معقول و منقول و دقت نظر و اصابت فکر، و تأسیس قواعد عقلی، و تطبیق علوم و معارف فلسفی بر مقاصد دینی، معروف و مشهور است. بین متون فلسفی به‌عنوان منبع تاریخ فلسفه، هیچ یک اهمیت *اسفار* ملاصدرا را ندارد، که علاوه بر بحث از مسائل حکمی، سیر افکار فلسفی نیز در آن مطرح شده است. ملاصدرا با کتب و رسائل زیادی آشنایی داشته است که اکنون در دست نیست، و از شاهکار بزرگ فلسفی او می‌توان استفاده‌های فراوان در کاوش‌های تاریخ فلسفه در ایران انجام داد^(۱۸).

در این میان، آنچه در مکتب فلسفی او نسبت به سایر مکاتب فلسفی در جهان اسلام اهمیت خاص دارد، این است که او فلسفه الهی را به میزان زیاد هم از نجوم بطلمیوسی و هم از طبیعیات ارسطویی آزاد کرد. ملاصدرا با نظریه حرکت جوهری و با جداکردن علم‌النفس از طبیعیات ارسطویی، فلسفه الهی را به مقدار زیاد از قید فلسفه طبیعی قرون میانه آزاد کرد و بدین ترتیب، به علوم عقلی اسلامی خدمتی عظیم کرد و به حفظ این علوم که تا کنون ادامه یافته است، مدد رساند.

درمیان منابع فکری ملاصدرا چند عنصر اصلی را به‌وضوح می‌توان بازشناخت: فلسفه ارسطو و پیروانش، تعالیم حکمای نوافلاطونی به‌ویژه افلوپین که کتاب نه‌گانه‌های او را مسلمانان به ارسطو نسبت می‌دادند، تعالیم ابن سینا، نظریات عرفانی ابن عربی و تأملات سهروردی و تعالیم ظاهری و باطنی پیامبر اسلام (ص) و ائمه شیعه (ع) به‌خصوص مضامین بلند *نهج‌البلاغه*. در این میان، دو

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۱۹

منبع آخر، اهمیت خاصی دارد. کتب احادیث شیعه در مسائل مربوط به توحید و معاد و مباحث نبوت و ولایت و سایر معارف، مأخذ روشن و واضح صدرالمتألهین است. او در شرح اصول کافی، به اخبار شیعه و کتب مدون در اصول عقاید استناد کرده است. در کتاب‌های او، نشانه تسلط وی به اخبار وارد از طریق عامه و خاصه و احاطه او بر اقوال مفسران ظاهر است. او در عین حال که فیلسوف و عارف و متکلم بود، مجتهد بود و می‌توانست حقایق الهی را از آیات و روایات استنباط کند. اساساً نمی‌شود کسی فیلسوف متعالیه باشد ولی فقیه نباشد. در نظر او، عرفان و فلسفه و دین، عناصر یک مجموعه هماهنگ‌اند؛ لذا او می‌کوشد این هماهنگی را هم در زندگی خود و هم در آثارش باز کند. همه پیروان مآصدرا با آنکه بر جنبه‌های مختلف فلسفه او تکیه می‌کنند، جانب وحدتی را که استاد آنها بنیاد نهاده است، نگاه می‌دارند^(۹).

سیرت و سنت این نوع فلسفه در ایران، سلسله‌ای طولانی از متفکران برجسته و آثار بی‌شمار با ارزش پدید آورد که از آن طرف به ماورای صفویه تا ابن سینا برمی‌گردد و از این طرف آن را می‌توان بدون انقطاع تا قرن کنونی دنبال کرد. برای مطالعه تاریخی چنین اندیشه‌هایی نمی‌توان بدون شناسایی مفصل و دقیق سه حکیم برجسته عالم اسلامی (ابن سینا، شیخ اشراق و ابن عربی)، کاری از پیش برد. کسانی که تاریخ فلسفه اسلامی را چنان می‌نگرند که گویی با مرگ ابن رشد به پایان می‌رسد، به هیچ وجه قادر به درک ماهیت فلسفه اسلامی و سیر تطور آن نیستند. بی‌اغراق، تا آنجا می‌توان پیش رفت که گفت نوعی از فلسفه که از حیث سنخیت و خصوصیات، شایسته عنوان فلسفه اسلامی است، درست پس از مرگ ابن رشد به مرحله رشد و شکوفایی رسیده است. این نوع فلسفه اسلامی در دوره‌های بعد، بسط و توسعه یافت، تا اینکه در حکمت متعالیه به اوج خلاقیت نیرومند خود رسید.

چنین فلسفه‌ای را از دو دیدگاه می‌توان تحلیل کرد: یکی از لحاظ فلسفه محض و دیگری از لحاظ بینش مبتنی بر تجربه عرفانی واقعیت. سهروردی نیز این ارتباط اساسی متقابل میان تجربه عرفانی و استدلال منطقی را به عنوان اساسی‌ترین اصل عرفان و فلسفه تحت قاعده و نظم درآورد. عرفای اسلامی و در رأس آنها

ابن عربی دقیقاً همین نظر را دربارهٔ ارتباط اساسی متقابل میان فلسفه و عرفان اتخاذ می‌کنند. این اصل که یک عارف بدون نیروی تفکر نظری، عارفی ناقص و غیرکامل است، درست همان‌گونه که یک فیلسوف بدون تجارب عرفانی، فیلسوفی ناقص است، روح حاکم بر تفکر فلسفی صدرالمتهلین است. کثیری از مباحث مربوط به مبدأ و معاد، خصوصاً حقایق مربوط به امور آخرت و احوال و نشأت بعد از موت را نمی‌توان با استدلال صرف کشف کرد؛ بلکه عقل نظری در ادراک امور آخرت عاجز و از رسیدن به حاق آن ناتوان است و جز از طریق دین مقدس اسلام و راهنمایی اهل بیت(ع)، سالک به‌جایی نمی‌رسد. به همین دلیل است که آثار ملاصدرا ترکیبی از قضایای منطقی، شهود عرفانی، آیات و روایات است و تمامی نوشته‌های او حتی نوشته‌های فلسفی‌اش مشحون از آیات قرآنی است و همهٔ آثار دینی او حتی تفاسیرش بر قرآن، سرشار از تعبیرات عرفانی و عقلی است.

در فلسفه ملاصدرا، دیانت و فقه و اجتهاد با تصوف و فلسفه و عرفان جمع شده است. گاهی تصور می‌شود که تاریخ فلسفه، صحنهٔ نزاع حوزه‌های مختلف فکری است: فلسفه از یک سو و عرفان و کلام و فقه از سوی دیگر. و این نزاع‌ها و اختلاف‌ها را نیز به عوامل اجتماعی، نفسانی و... برمی‌گردانند؛ در صورتی که این اختلاف‌ها و نزاع‌ها لازمهٔ بسط فلسفه است. تا زمانی که ملاصدرا مطالب سهروردی چون عالم خیال مجرد، برزخ خیالی، اضافه اشراقیه و علم اشراقی حضوری را بر مبنای اصالت وجود و حرکت جوهری اثبات می‌کند، نباید گفت که ملاصدرا التقاط آرا کرده و حکمت مشاء، حکمت اشراق، تصوف و کلام را درهم آمیخته و به اصطلاح از هر چمن گلی چیده است. طرح مسائل جدید مثل اصالت وجود و حرکت جوهری و اتحاد عاقل و معقول و جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء بودن نفس نه تنها لازمهٔ اتمام و اکمال فلسفهٔ اسلامی و حل معضلات آن است، بلکه اگر این قواعد طرح و اثبات نمی‌شد، بسیاری از اقوال فلاسفه بی‌وجه می‌ماند. بنابراین، چنان نیست که بتوان حتی یکی از این مسائل را از فلسفهٔ ملاصدرا حذف کرد و بقیهٔ مسائل ثابت بماند. حذف اصالت وجود یا حرکت جوهری از این فلسفه، حقیقت علم، ادراک، وجود ذهنی، مجرد نفس و

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۲۱

معاد جسمانی و غیره را از صورتی که پیدا کرده است، خارج می‌کند و هیئت تألیفی و انتظام مطالب و مسائل فلسفه ملاصدرا را برهم می‌زند.

در مورد نسبت دیانت و فلسفه نمی‌توان منکر شد که بسیاری از فلاسفه با توجه به احکام و قواعد دین و رسوخ در کلمات اولیای دین تفکر کرده‌اند؛ اما فرق است میان تفکر در سایه یک قول و درباره یک قول با تفکر به ملاحظه و مراعات آن قول، زیرا اصولاً تفکر به مراعات یک قول محال است. تفکر درباره یک قول و در سایه آن هم بالضروره مؤدی به تبعیت از آن قول نمی‌شود؛ چنان‌که ملاصدرا و سایر متأخران که بیشتر به کلمات قرآنی و احادیث نبوی و اقوال اولیای الهی متوسل شده‌اند، نه تنها فلسفه را تابع دیانت قرار نداده‌اند، بلکه به دیانت صورت فلسفی اطلاق کرده‌اند تا آنجا که علم کلام و تصوف نیز به فلسفه تبدیل شده است. درباره تصوف نیز به همین صورت می‌توان حکم کرد؛ زیرا وقتی در بیان ماهیت تصوف به این اکتفا می‌کنیم که بگوییم طریق باطن، وصول به معرفت و حق است، غرض و غایت آن را با فلسفه یکی می‌دانیم و تلویحاً می‌پذیریم که اینها در موضوع هم مشترک‌اند و اختلافشان صرفاً در روش نیل به مقصود است. این نحوه تلقی از تصوف و علم کلام، به این یا آن مؤلف اختصاص ندارد؛ بلکه مبین وضع کلام و تصوف از قرن هفتم هجری تا دوره اخیر است، از آن هنگام که فلاسفه را بیشتر حکیم الهی، عارف ربانی و سالک منازل و مقامات روحانی خوانده‌اند. در واقع علم کلام، تصوف، حکمت مشاء و حکمت اشراق در فلسفه متأخر ایران و مخصوصاً در فلسفه صدرالدین شیرازی جمع شده و طبیعی است که در این میان، اقوال دینی هم در فلسفه وارد شود. اما ورود این اقوال، دلیل غلبه دیانت بر فلسفه نیست.

بنابراین، این، استنباط که فلسفه اسلامی به تدریج به جانب کلام گراییده و روش صدرا روش متکلمان بوده است، هرچند که در ظاهر موجه به نظر می‌رسد، درست نیست و حاصل نظر سطحی در تاریخ فلسفه اسلامی است؛ زیرا حتی یک مسئله از مسائل مورد اختلاف فلسفه و کلام را نمی‌توان پیدا کرد که در آن فلسفه تسلیم کلام شده باشد. متکلمان در فلسفه اسلامی تأثیر زیادی گذاشتند اما نه به این نحو که توانستند قسمتی از مدعاهای خود را به فلاسفه بقبولانند، بلکه به این

صورت که فلاسفه را همیشه به مبارزه می‌طلبیدند و با وارد کردن تشکیک‌ها و انتقادهای آنها را به عکس‌العمل و ابتکار و جست‌وجوی راه‌حل‌ها می‌داشتند. ولی این با تسلیم‌شدن در مقابل کلام فرق دارد. عکس‌العمل نشان دادن فلسفه اسلامی در برابر کلام، مسائل جدیدی را به میان آورد که در فلسفه‌های قدیم یونانی و اسکندرانی سابقه نداشت. در مسائل وجود که اساس و مبنای فلسفه صدر است، هم عرفا سهم‌اند هم متکلمان؛ و البته سهم عرفا بیشتر است. برخی افکار عرفانی مانند وحدت وجود، اتحاد عاقل و معقول، انسان کامل و غیره در حکمت و فلسفه اثر گذاشت و بین قرن هفتم و دهم وارد عالم فکری عرفان شیعه نیز شد. ولی متکلمان هم از نظر تشکیک در وحدت مفهومی وجود که از ارسطو رسیده است و از جهت تشکیک در وجود ذهنی، سهم مهمی دارند. ایرادها و تشکیک‌های آنها نقش مهمی در منتهی‌شدن فلسفه اسلامی به اصالت وجود دارد. متکلمان از همان اول به مسئله حدوث عالم و اینکه معلولیت مساوی با حدوث زمانی است، عنایت داشتند. این مسئله از مسائل بسیار باارزش فلسفه اسلامی و مولود ستیزه‌گری کلام با فلسفه است. متکلمان برای اثبات معاد، مسئله اعاده معدوم را پیش کشیدند. این بحث، از جهت شناختن مراتب وجود و اینکه مرتبه هر وجود مقوم ذات او است، نتیجه بسیار ارزنده‌ای به بار آورد. هرچند ابتکار این نظر از عرفا است، تشکیک‌های متکلمان، فلسفه را به آستان این نظر عالی عرفانی مؤید به براهین عقلی کشانید.

نکته بسیار مهم در اینجا این است که حساب معارف قرآن و نهج‌البلاغه و سایر جوامع روایی را باید از حساب کلام جدا کرد. کلام بیش از فلسفه از این معارف دور بلکه خود حجابی در راه این معارف بود. فلسفه اسلامی با اینکه کلام را در خود هضم کرد، هرچه زمان گذشت بیشتر تسلیم معارف قرآن و آثار عرفانی اسلام شد. اگر بخواهیم تأثیر عمیق معارف قرآن را بر روی فلسفه اسلامی مستدلاً ذکر کنیم، باید موادی را از قرآن و متون دیگر اسلامی مجزا کنیم و نشان دهیم چگونه این مواد، فلاسفه را به تفکر واداشته و به تدریج تحت تأثیر عمیق خود قرار داده است. منظور این است که تأثیر معارف اسلامی در فلسفه اسلامی، غیر از تأثیری است که فن کلام داشته است. تأثیری که معارف اسلام کرد، همان

ملاحظاتى در مبادى نظرى تدوين و نگارش تاريخ فلسفه در دوره اسلامى ۱۲۳

است که بگوئيم ملاصدرا با تأسيس اصول و مبانى جديد و ايجاد يك نظام فلسفى نو توانست راه‌هاى عقل و وحى و مکاشفه را به هم متصل کند؛ اما تأثير کلام اين است که فلسفه را از حال جمود درآورد و وادار به عکس‌العمل‌هاى کرد، عکس‌العمل‌هاى که ثمرات بسيار باارزشى براى فلسفه اسلامى داشته است^(۲۰).

مطالب و مسائلى که از منبع وحى القا مى‌شود، دو گونه است: بعضى از آنها مجموعه‌اى از دستورالعمل‌ها است که بايد به آنها عمل شود... و برخى ديگر، يك سلسله مسائل نظرى و اعتقادى مربوط به خداوند و صفات ثبوتيه و سلبيه او و عوالم قبل از اين عالم و بعد از اين عالم است. از اين مسائل، در قرآن و نهج‌البلاغه و خطبه‌ها و احتجاجات و ادعيه زياد آورده شده است. مسائلى از قبيل: اطلاق و لاحدى و احاطه ذاتى و قيومى خداوند و اينکه او هستى مطلق و نامحدود است، چيستى (ماهيت) ندارد و قيد و حد را به هيچ وجه در او راه نيست، ذاتى است محدوديت‌ناپذير و بى‌مرز، هيچ مکان و زمانى از او خالى نيست، هم بر زمان تقدم دارد و هم بر مکان و هم بر عدد، وحدت او وحدت عددى نيست، زمان و مکان و عدد در مرتبه متاخر از او يعنى در مرتبه فعل اوست، وجودش مساوى وحدت است و دليل وجود واجب عين دليل وحدت اوست، با همه چيز است و در هيچ چيز نيست، با همه چيز است ولى نه به نحو تقارن، و بيرون از هر چيز است ولى نه به نحو انفصال و جدائى، همه چيز از آن اوست و بازگشت همه چيز به سوى اوست، او بسيط است و هيچ گونه جزء براى او فرض نمى‌شود، صفاتش عين ذاتش است، هم اول است و هم آخر، هم ظاهر است و هم باطن، اوليتش عين آخريت و ظهورش عين بطون است، هيچ شأنى او را از شأن ديگر بازنمى‌دارد، کلام او عين فعل و ابداع اوست، معرفت او نوعى تجلّى او بر عقول است، جسميت و حرکت و سکون و تغيير و مثل و ضد و شبیه و استخدام آلت و استعانت به غير از او سلب مى‌شود...

درباره ذات و صفات و اسماء حق، فلاسفه و عرفا و متکلمان بحث‌هاى استدلالى فراوانى با سبک‌هاى گوناگون کرده‌اند؛ ولى در متون اسلامى يك سبک کاملاً ابتكارى و بى‌سابقه عنوان و مسائلى نيز طرح شده که قبلاً سابقه نداشته

است. مسائلی که در بالا برشمرده شد، غالباً از این نوع مسائل است. در دوره اسلام نیز سبک امثال فارابی و بوعلی و خواجه نصیرالدین و غیره با سبک و روش صدرالمتألهین و پیروان او که سرشار از الهامات قرآن و نهج البلاغه و کلمات ائمه اطهار(ع) است، تفاوت دارد. محور دلایل امثال فارابی و بوعلی در مباحث مربوط به ذات و صفات و شئون حق از وحدت و بساطت و غنای ذاتی و علم و مشیت و غیره «وجوب وجود» است. در این راه، ذهن هرگز به ملاک وجوب وجود دست نمی‌یابد؛ ولی در متون اسلامی بر چیز دیگری غیر از وجوب وجود تکیه شده و آن همان است که ملاک وجوب وجود است، یعنی اطلاق و لاحدی و بی‌مرزی ذات حق. استاد علامه طباطبایی در نشریه مکتب تشیع در مقدمه بحث روایات و معارف اسلامی می‌فرماید (ش ۲، ص ۲۶؛ و شیعه، ۱۳۷۱: ۱۱۷):

این بیانات در فلسفه الهی یک رشته مطالب و مسائل را حل می‌کنند که علاوه بر اینکه در میان مسلمین مطرح نشده بوده و در میان اعراب مفهوم نبوده، اساساً در میان کلمات فلاسفه قبل از اسلام که کتبشان به عربی نقل شده، عنوانی ندارند و در آثار حکمای اسلامی که از عرب و عجم جدا شده و آثاری از خود گذاشته‌اند، یافت نمی‌شود. این مسائل همان‌طور در حال ابهام مانده و هر یک از شراح و باحثین به‌حسب گمان خود تفسیر می‌کردند تا تدریجاً راه آنها تاحدی روشن و در قرن یازده هجری حل شده و مفهوم گردیدند؛ مانند: وحدت حقه (وحدت غیر عددی) در واجب و مسئله اینکه ثبوت وجود واجب همان ثبوت وحدت اوست (وجود واجب چون وجود مطلق است، مساوی با وحدت است) و اینکه واجب معلوم بالذات است و اینکه واجب خودبه‌خود بلاواسطه شناخته می‌شود و همه چیز با واجب شناخته می‌شود، نه به‌عکس...

استاد مطهری پس از ذکر این مسائل و تأکید بر اینکه طرح مباحث عمیق الهیات راه‌گشای مسلمانان و به‌خصوص شیعیان و پیروان اهل بیت عصمت و طهارت (ع) بوده است، می‌گوید:

به هر حال، در متون اسلامی نه تنها در این مسائل به سکوت برگزار نشده است، یک سلسله مسائل در اوج اندیشه بشری طرح شده است که در جهان اندیشه و تفکر سابقه ندارد. اینها برای چه و به چه منظوری طرح شده است؟ اینها دستورالعمل نیست تا گفته شود وظیفه ما عمل است و بس. اینها یک سلسله مسائل نظری است؛ اگر این مسائل برای

ملاحظاتنی در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۲۵

عقل بشر قابل فهم و درک نیست، در طرح اینها چه سودی است؟... واقعیت این است که برخلاف نظر مدعیان، طرح مباحث الهیات به واسطه ائمه اهل بیت(ع) و تجزیه و تحلیل آن مسائل که نمونه آنها و در صدر آنها نهج البلاغه است، سبب شد که عقل شیعی از قدیم‌الایام به صورت عقل فلسفی درآید و البته این بدعت و یک چیز تازه در اسلام نبود؛ راهی است که خود قرآن پیش پای مسلمانان نهاده است و ائمه اهل بیت(ع) به تبع تعلیمات قرآنی و به‌عنوان تفسیر قرآن، آن حقایق را ابراز و اظهار نمودند. (مطهری، ج ۵، مقدمه)

وی پس از روشن کردن این نکته که حکمت و فلسفه اسلامی از اندیشه‌های یونانی و اسکندرانی وام گرفته نشده، می‌کوشد نشان دهد که آنچه مسلمانان به‌عنوان میراث فلسفی خود در طول قرون و اعصار فراهم آورده‌اند، تا چه اندازه با اندیشه‌های اقوام دیگر تفاوت جوهری و بنیادی دارد و اگر اخذ و اقتباسی هم صورت گرفته، از نوع بهره‌گیری‌های یک موجود زنده و در حال رشد از امکاناتی است که در محیط اطراف یافت می‌شود.

نهج البلاغه از امام اول(ع)، صحیفه سجادیه امام چهارم(ع)، گفتار امامان شیعه(ع) در اصول کافی کلینی، توحید صدوق، احتجاج طبرسی و غیره، سهم عظیمی در تاریخ فلسفه اسلامی دارند. بدون عنایت به آنها و اساساً بدون درک عمیق و دقیق آنها، تحقیق در تاریخ فلسفه امکان‌پذیر نیست. آنچه در نهج البلاغه پایه و اساس همه بحث‌ها درباره ذات حق قرار گرفته، این است که خدا هستی مطلق و نامحدود است، قید و حد به‌هیچ‌وجه در او راه ندارد، هیچ مکان و یا زمان و هیچ شیء از او خالی نیست؛ او با همه چیز است و هیچ چیز با او نیست و چون مطلق و بی‌حد است بر همه چیز حتی بر زمان و بر عدد و بر حد و اندازه (ماهیت) تقدم دارد، یعنی زمان و مکان و عدد و حد و اندازه در مرتبه افعال اوست و از فعل و صنع او انتزاع می‌شود، همه چیز از اوست و بازگشت همه چیز به اوست، او در همان حال که اول‌الاولین است، آخرالآخرین است.

صدرالمتألهین که اندیشه‌های حکمت الهی را دگرگون کرد، تحت تأثیر عمیق کلمات علی(ع) بود. روش او در مسائل توحید براساس استدلال از ذات به ذات و از ذات به صفات و افعال است و همه اینها بر اطلاق و لاحدی بودن وجود حق

مبتنی است؛ و همچنان که استاد علامه طباطبایی متذکر شده‌اند، این بحث‌های عمیق بر یک سلسله مسائلی مبتنی است که در امور عامه فلسفه به ثبوت رسیده است. بر این اساس، ملاحظه محور بحث‌های فلسفی خود را در امور عامه معرفت حقیقت هستی قرار و همه مسائل را به آن ارجاع می‌دهد. از نظر او، گرچه سایر امور مخصوصاً معرفت نفس در شناخت معارف الهی مؤثرند^(۲۱)، اساس همه معارف، یک اصل است و آن عبارت است از شناخت حقیقت عینیه وجود. تمایز «وجود» و «ماهیت» که فارابی و ابن‌سینا آن را به فلسفه اسلامی وارد کردند و قسمتی از سنت مستقر آن شد، سرچشمه عده‌ای از مسائل و مشکلات فلسفی شد که یکی از آنها مسئله اصالت یا بنیادی بودن از لحاظ هستی‌شناختی است. صدرالمتألهین که نظریه اصالت «وجود» را اتخاذ می‌کند، مدعی است که مطابق خارجی نسبت به مرکب ذهنی ماهیت و وجود، چیزی جز «وجود» در صورت‌های گوناگون و متنوع پدیدارهای مختلف نیست. این صورت‌ها، که عقل به عنوان «ماهیات» مستقل ملاحظه می‌کند، در حقیقت چیزی غیر از محدودیت‌ها یا تعینات ذاتی «وجود» نیست. خود «وجود» همه جا یافت می‌شود و خود را در صورت‌ها و شکل‌های مختلف ظاهر می‌سازد؛ اما تا آنجا که آنها تحولات یا حالات «واقعیت» یگانه‌ای به نام «وجود» ند، در نهایت یکی هستند. اختلافات قابل مشاهده در میان اشیای گوناگون در آخرین تحلیل، اختلاف درجات است. این دیدگاه تحت نام «وحدت حقیقت وجود» شناخته شده است.

رأی اصالت وجود را که در اینجا مطرح شد، برای نخستین بار در تاریخ فلسفه اسلامی به عنوان عالی‌ترین اصل مابعدالطبیعه، ملاصدرا ثابت و مستقر کرد. از توصیف خود ملاصدرا درباره تغییر اعتقاد از اصالت «ماهیت» به نظریه مقابل، با هدایت خداوند، یعنی از طریق اشراق روحانی درونی، کاملاً روشن است که این تغییر فقط موضوع ساده ترک یک عقیده و جانشین کردن آن با عقیده دیگر نیست؛ بلکه نظریه‌ای فلسفی است که ریشه‌ای عمیق در تجربه عرفانی «وجود مطلق» دارد، تجربه‌ای که در آن، صدرالمتألهین توانست قدرت تفکر تحلیلی عقلی و تجربه مستقیم حقیقت را به یک وحدت کامل درآورد و با طرح و بیان صریح و منضبط آن به طریقی آگاهانه و منظم، تمامی ساختار مابعدالطبیعه خود را از فلسفه

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۲۷

ارسطویی به فلسفه‌ای که اساساً غیرارسطویی است، منتقل سازد. وقتی ارسطو درباره علم مابعدالطبیعه به‌عنوان شناخت «موجود بما هو موجود» از حیث اینکه به جوهر و عرض تقسیم می‌شود، بحث می‌کند، مسئله فرق و تمایز بین «ماهیت» و «وجود» می‌توان گفت که پذیرفته است. در این نظام، یک «ذات» واقعی یا یک «جوهر» واقعی بنفسه مستلزم «وجود» خود است. جهانی که ارسطو با آن سروکار دارد، جهانی است که بالفعل موجود است، هم ازلی است و هم ضروری آن‌چنان‌که در آن جهان، اثبات حقیقت یک ذات در حکم هستی آن است.

در مورد ابن سینا - فیلسوف اسلامی - وضع چنین نیست. او از مفهوم دینی خلقت و مفهوم تمایز واقعی که هم در واقع و هم در منطق میان ذات و وجود آن محقق است، به‌خوبی آگاه است. در نظریه او، یک هستی وجود دارد که ذات او عین وجود بالفعل است؛ یعنی خدا. راهی که فیلسوف اسلامی پیموده است، به مفهوم خدای بدون ذات، خدایی که ذات او عین هستی اوست، منتهی می‌شود. اما در این فرایند، موجودات و یا جواهری پیش‌فرض قرار داده می‌شود که ساختار آنها برای عالم مابعدالطبیعی به‌عنوان ترکیبی از «ماهیت» و «وجود» آشکار می‌شود. علاوه بر این، وقتی ملاصدرا از رابطه میان «ماهیت» و «وجود» سخن می‌گوید، مقصود او به هیچ‌وجه با نظر ابن سینا در این باره یکسان نیست. درست است که ابن سینا، این مسئله را به مرتبه تحلیل عقلی منتقل می‌کند، لکن آنچه عرض وجود در این مرتبه عارض آن می‌شود، یقیناً ماهیت است. ابن سینا همه موجودات را به «واجب» و «ممکن» تقسیم می‌کند. یک «موجود ممکن» نسبت به «وجود» و «عدم» علی‌السویه است، می‌تواند باشد و می‌تواند نباشد؛ و برای آنکه این موازنه به طرف وجود میل کند، باید یک علت بالفعل باشد تا ممکن را به یک «موجود واجب» تغییر دهد. فراگردی که بدان وسیله، یک ماهیت به‌عنوان یک «ممکن» با علت خود از حالت استوا به فعلیت درمی‌آید، حادثه‌ای است که در مرتبه تحلیل عقلی رخ می‌دهد. لکن صدرالمتألهین با گذر از مفهوم وجود به حقیقت وجود، دیگر ترکیب وجود و ماهیت را ملاک نیاز ممکن و امتیاز آن از واجب قرار نمی‌دهد؛ و به‌جای امکان ماهوی، امکان فقری و به‌جای تفاوت بین

مصادق واجب و مصادق ممکن که بر هر دو «موجود» اطلاق می‌شود، تمایز بین مراتب حقیقت وجود را مطرح می‌کند.

سخن ملاصدرا را در این باب می‌توان جامع سخن ابن سینا و شیخ اشراق دانست. او، هم مانند ابن سینا عام‌ترین مفاهیم - چون «موجود»، «شیء»، «ضرورت» - را می‌پذیرد و هم مانند شیخ اشراق معلوم‌ترین تجربه‌ها را مبنای سلوک فلسفی خود قرار می‌دهد، با این تفاوت که او با حقیقت عینیّه واحده وجود سروکار دارد و شیخ اشراق با حقایق عینیّه متکثر نور. از نظر او، مفهوم وجود حاکی از «حقیقت وجود» است که وحدت اطلاق می‌شود و همه مراتب متکثر و اعیان خارجی را به نحو بساطت و وحدت دربرمی‌گیرد (ملاصدرا، ۶: صدرالمتألهین، مفهومی را اوسع از «مفهوم وجود» و مصادقی را اشمَل از «حقیقت خارجی وجود» نمی‌داند. سعه و شمول «مفهوم وجود» غیر از سعه و احاطه حقیقت وجود است. احاطه حقیقت وجود عبارت است از ظهور و تجلی و انبساط آن در مراتب مختلف، چه در خارج و چه در ذهن. چنین چیزی علاوه بر اینکه با مفاهیم و تحلیلات عقلی قابل فهم است، به عنوان چیزی که طبیعت نوری دارد و به خود ظاهر و ظاهرکننده اشیای دیگر است، با چیز دیگری غیر از تفکر و استدلال، درک و تصدیق می‌شود. پس باید به حضورش رفت و آن را حضوراً درک کرد^(۱۲).

صدرالمتألهین بعد از بحث از اصالت وجود، این نظریه را که وجود، واحد و درعین حال کثیر است، به عنوان یکی از مهم‌ترین مبانی در نظام مابعدالطبیعه خود اتخاذ می‌کند. این تقابل سازگار با درجات تشکیکی وجود و رابطه اشراقی با حقیقت مطلق «وجود» درک می‌شود. در این مورد، وجودهای خاص حقیقت مطلق وجود، همه یک وجودند. واقعیت آنها عبارت از این است که اشعه خورشید وجود، روابط محض هستند؛ نه اینکه هستی‌های مستقلی‌اند که با مبدأ و منشأی خود رابطه دارند. این ملاحظه پیرامون حالت هستی‌شناختی «وجودهای خاص» به این رأی رهنمون می‌شود که «وجود»، حقیقت یگانه‌ای است که درجات و مراتب مختلف و متنوعی بر حسب شدت و ضعف، کمال و نقص، تقدّم و تأخر و غیره دارد. این اختلاف‌ها با وحدت اولیّه حقیقت وجود، سازگار است؛

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۲۹

زیرا مابه‌الاختلاف دقیقاً همان مابه‌الاتحاد است. صدرالمتألهین از چنین چیزی به مراتب تشکیکی وجود تعبیر می‌کند و آن را یکی از اساسی‌ترین مسائل مابعدالطبیعه و بزرگ‌ترین ممیز حکمت متعالیه به‌شمار می‌آورد و اساس زیربنای برهان خود بر اثبات وجود خدا قرار می‌دهد.

در پرتو همین نظریه بود که ملاصدرا توانست بین «معلول» در فلسفه، «ظهور» یا «جلوه» در عرفان و «آیه» در قرآن از حیث معنی و مفهوم، وحدت ایجاد کند و بدین وسیله گامی مهم در جهت یگانگی و همگامی برهان با عرفان و آن دو با قرآن بردارد. نظریه امکان وجودی، نقطه عطفی در تاریخ اندیشه و تحوّل بسیار بزرگی در تفکر و تعقل و ایفاگر نقش عظیمی در فلسفه بود. درحقیقت، ملاصدرا برپایه نظریه اصالت وجود، وحدت تشکیلی وجود را بنا کرد و جهان‌بینی‌ای ارائه داد که در آن، همه اشیا با همه تنوع‌ها و تفاوت‌هایی که دارند، مراتب تشکیکی واقعیت واحد و یگانه‌ای یعنی وجود، هستند و برپایه نظریه امکان فقری، رابطه بین این مراتب تشکیکی را تبیین کرد و به جهان‌بینی بسیار ژرفی رسید که در آن، آنچه مراتب هستی تلقی می‌شد، چیزی جز اطوار، ظهورات و تجلیات هستی مطلق به‌عنوان امر واحد شخصی نبود. در این جهان‌بینی، علت، باطن معلول و معلول، ظاهر علت است. این نظریه از یک طرف، مباحث علت، معلول، نیازمندی معلول به علت و ملاک و معیار آن، رابطه و نوع رابطه بین علت و معلول و خالق و مخلوق و حدوث و... را به‌کلی متحوّل می‌کند و نگرش جدید و عمیق‌تری به فیلسوف می‌دهد و از طرف دیگر، موجبات گسترش فلسفه را فراهم می‌سازد و زمینه‌های نوینی را برای رشد مسایل فلسفی ایجاد می‌کند و به مفاهیمی چون «ظهور»، «تجلی»، «تشان»، «آیه» و... بار فلسفی می‌دهد و بدین وسیله، ابواب جدیدی را در فلسفه می‌گشاید که قبلاً قابل‌گشودن نبود.

یکی از آنها سلوک فکری وی در اثبات وجود حق است. چنین تصویری از خدا که صدرالمتألهین با برهان صدیقین در پی اثبات آن است، حاصل قرن‌های متمادی تحوّل و پیشرفت است که طی آن برخی از درخشان‌ترین اذهان جهان اسلام کوشیده‌اند با تعالی فکری، آن را کشف کنند. این معنا، معنای کامل‌تر و مفاهیم ژرف‌تر سیر تجربه دینی را آن‌گونه که در قرآن و روایات آمده است، نشان

می‌دهد. صدرالمتألهین برهان صدیقی را طریقه کاملین و اصلین و حکمای الهی و عرفای ربّانی می‌داند که از نظر در نفس حقیقت وجود، وجود واجب را اثبات می‌کنند و وجود او را شاهد بر صفات و صفاتش را شاهد بر آثار و افعالش می‌دانند.

والذی اخترناه اولاً من النظر فی اصل الوجود و ما یلزمه هو اوتقها و اشرفها و اسرعها فی الوصول و اغناها عن ملاحظة الاغیار و هو طریقه الصدیقین الذین یستشهدون بالحق علی کل شیء لا ینسب له و ان کان غیره موصلاً ایضاً كما فی قوله تعالی: «... سُنُّرِهِمْ آيَاتِنَا فِي الْاَفَاقِ وَ فِي اَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَّبِعِنَا لَهُمْ اِنَّ الْحَقَّ» اشاره الی طریقه طائفة من المتفکرین فی خلق السّمَاوات و الارض و ملکوتها، و قوله: «اَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ اَنْهُ عَلٰى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ» اشاره الی طریقه قوم لا ینظرون الی غیر وجهه الکریم و یستشهدون به علیه و علی کل شیء فی شاهدون جمیع الموجودات فی الحضرة الالهیه و یعرفونها فی اسمائه و صفاته. فما من شیء الا و له اصل فی عالم الاسماء الالهیه. (فصلت/۵۳؛ ملاصدرا، ۱۳۶۰: ۴۶)

این طایفه از موحدین که علوم و معارف خود را از منبع وحی و الهام و معدن نبوت و رسالت گرفته‌اند، حق را به حق شناخته و وجود حق را گواه و دلیل بر وجود ماسوی قرار داده‌اند.

و اما الاولیاء و العرفاء فجعلوا الحق مبدأ علومهم بالاشیاء الطبیعیة و الریاضیة و الالهیة كما انه مبدأ وجود تلك الاشیاء و قد روى عن امیرالمؤمنین (ع): «ما رأیت شیئاً الا و رأیت الله قبله» و الیه الإشارة: «اَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ اَنْهُ عَلٰى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ» (ملاصدرا، ج ۵، ص ۲۷) در حدیث آمده است که از رسول الله (ص) سؤال شده است: «بما عرفت الله تعالی؟» در جواب فرمود: «بالله عرفت الاشیاء». همچنین در دعای صباح داریم: «یا من دلّ علی ذاته بذاته و تنزه عن مجانسة مخلوقاته» (مفاتیح الجنان، دعای صباح، ص ۱۰۷) و یا اینکه در دعای ابو حمزه ثمالی از امام سجّاد (ع) نقل شده است: «بک عرفتک و انت دللتنی علیک و دعوتنی الیک». (همان، دعای ابو حمزه ثمالی، ص ۳۳۴) امام حسین (ع) در دعای عرفه می‌فرماید: «أیکون لغيرک من الظهور ما لیس لک، حتی ینکون هو المظهر لک؟ متى غبت حتی تحتاج الی دلیل یدلّ علیک و متى بعدت حتی ینکون الآثار هی الّتی توصل الیک» (همان، دعای امام حسین (ع) در روز عرفه، ص ۴۹۶)؛ همچنین می‌فرماید: «کیف یستدلّ علیک بما هو فی وجوده مفتقر الیک» و امیرالمؤمنین در

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۳۱

جواب سؤال رهبان از «وجه‌الله» فرموده است: «فهذا الوجود كله وجه‌الله، ثم قرأ: فاینما تولوا فثم وجه‌الله» (سیدبن طاووس، : ۳۴۹)

به عقیده صدرالمتهلین، برهان ابن سینا براننده نام برهان صدیقین نیست. او این برهان را کمال مطلوب نیافته است؛ زیرا هر چند در این برهان، مخلوقات و آثار، واسطه قرار نگرفته‌اند، از جهتی مانند برهان متکلمان و برهان طبیعیون، امکان که از خواص ماهیات است، واسطه واقع شده است. وی براساس این برهان، تصور دیگری غیر از تصور گذشتگان از خدا ارائه می‌دهد. از نظر او، خدای حقیقی، خدایی که پیامبران الهی او را معرفی کرده‌اند، خدایی که حکمای الهی او را می‌شناسند، نه در آسمان است نه در زمین نه در مافوق آسمان‌ها و نه در عالم، بلکه در همه مکان‌ها و در همه زمان‌ها است و به همه چیز محیط است^(۳۳). در بعضی از آیات قرآن، حق منحصرأ به خداوند اطلاق شده، یعنی حق بودن (حق واقعی و حق من جمیع الجهات) در انحصار خداوند قرار داده شده است. در موارد دیگر، به هر چیزی که بهره‌ای از حقیقت دارد، حق اطلاق می‌شود. بنابراین معنا، قرآن مخلوقات را به نام «آیات» می‌خواند^(۳۴). در این تعبیر، نکته‌ای هست و آن اینکه اگر کسی مخلوقات را آن‌چنان که هستند، ادراک کند، خداوند را آن‌چنان در آنها ادراک می‌کند که در آئینه، اشیا را می‌بیند؛ یعنی حقیقت آنها، عین ظهور و تجلی ذات حق است. در مشرب اهل عرفان و حکمت متعالیه، وجود اشیا در مقایسه با وجود خداوند، وجود حقیقی نیست؛ بلکه از قبیل «نمود» و «ظهور» است که پیش از آنکه خود را نشان دهند، او را نشان می‌دهند. معمولاً در مشرب فلسفی معمولی همان‌طور که برای سایر اشیا «وجود» اثبات می‌کنیم، برای او نیز وجودی اثبات می‌کنیم، با این تفاوت که وجود او قائم به ذات و لایتناهی و ازلی و ابدی است و وجود سایر اشیا، قائم به او و ناشی از او و محدود و حادث.

در فلسفه‌ای که وجود، خدا است و همه موجودات قائم به او و معلوم به قضا و موجود به قدر او است، اگر فیلسوف معتقد به تشکیک در حقیقت وجود و قائل به حرکت جوهری نباشد، نسبت وجود حق را با ممکنات و به‌خصوص با کائنات نمی‌تواند بیان کند و از عهده بیان حقیقت علم و اتحاد نفس با عقل فعال بر نمی‌آید؛ زیرا در این صورت، نفس انسانی مرتبه‌ای خاص و حدی معین دارد و

آنچه از ادراکات بر آن وارد می‌شود، در حکم اعراضی است که حصول آن متأخر از وجود نفس است. با قبول این نتیجه، طریق اتحاد نفس با عقل فعال مسدود می‌شود و رجوع نهایات به بدایات و به عبارت دیگر رجوع حقایق به ابدیت وجود محقق نخواهد شد.

علاوه بر این، ملاصدرا متوجه است که بدون استعانت و استمداد از قاعده حرکت جوهری، نمی‌توان حدوث عالم را اثبات کرد و ناگزیر باید قائل به سرمدیت افلاک و اصول عناصر و ازلیت هیولای عالم شد؛ چنان‌که فارابی و ابن سینا و اتباع آنان تلویحاً یا تصریحاً بر این اعتقاد بوده‌اند.

همین چند نمونه برای روشن‌ساختن علت پیدایش مکاتب جدید در فلسفه اسلامی پس از فارابی و ابن سینا کافی است؛ اما این مکاتب که به تدریج در فلسفه اسلامی پیدا شده، حاوی اصول و مبانی‌ای است که به صورتی دیگر در ابتدای این فلسفه وجود داشته و مشکلاتی پدید آورده که حل آنها موقوف به بسط و تفصیل و تأسیس و تدوین اصول جدید بوده است و صرفاً به نوع و وضع نفسانی اشخاص ارتباط ندارد. این بدان معنی نیست که منکر شأن و مقام محققان و متفکرانی مانند خواجه نصیرالدین طوسی و جلال‌الدین دوانی و میرداماد و صدرالدین شیرازی شویم؛ بلکه مقصود این است که اصول و مبانی فلسفه اسلامی طرح چنین مسائلی را اقتضا می‌کرد و لازم بود بسیاری از اقوالی که از فلسفه یونانی در آثار فلاسفه اسلامی وارد شده بود، به تدریج صورت مناسب فلسفه اسلامی پیدا کند.

۷. جمع‌بندی

در حال حاضر، نگاشتن تاریخ کامل فلسفه در جهان اسلام، کاری بسیار دشوار است و مشکلاتی دارد که به برخی از آنها در ضمن مقاله اشاره شد. لیکن، در عین حال، تحقیق و بررسی در آن امری است بسیار ضروری. امید می‌رود فعالیت‌های دانشمندان و تشویق‌هایی که بانیان این کنگره و مجامع نظیر آن از این امر می‌کنند، باعث شود که گروه بیشتری از محققان با همکاری یکدیگر علاوه بر تصحیح و تنقیح و تحلیل متون مهم فلسفی، به تفحص در سیر و تحول افکار و

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۳۳

مباحث فلسفی و حل مشکلات مربوط به آن برآیند و گنجینه‌های نفیس فکری و معنوی را که در دامن این نهضت عظیم فلسفی نهفته و سایه خود را بر جمیع شئون اجتماعی و فرهنگی بلاد اسلامی افکنده است، نه تنها به جهان اسلام بلکه به همه افرادی که به کشف حقیقت و نیل به مقام یقین علاقه‌مند باشند، عرضه دارند.

اینکه پیش از دست‌زدن به چنین کاری باید در انتظار تصحیح و تحلیل انتقادی بخش عظیمی از مواد و مصالح مربوط به این موضوع بود، علی‌الاصول درست است؛ ولی باید گفت که خوشبختانه در سال‌های اخیر تلاش‌هایی در جهت فراهم کردن مقدار فراوانی از این مواد و مصالح، چه به صورت تصحیح انتقادی و چه به صورت نسخه‌های خطی، انجام گرفته است به نحوی که مقابله این دو می‌تواند کار تحقیق را تا اندازه‌ای به صحت نزدیک کند. علاوه بر این، نوشتن یک تاریخ عمومی که دید جامعی از کل زمینه مورد نظر را به محققان بدهد، شرط مقدم پیشرفت در این زمینه است؛ چه، در غیر این صورت، تعیین حوزه‌هایی که در آنها تحقیق بیشتری باید صورت گیرد یا خلأهایی که باید پر شود، متعذر است. سرانجام باید به این نکته اشاره کرد که در نوشتن تاریخ فلسفه، برخلاف نقل وقایع فلسفی به ترتیب تاریخی، علاوه بر روایت صرف وقایع و ارائه فهرست نام مؤلفان یا توضیح و تشریح مفاهیم، آوردن مقدار زیادی تفسیر و تحلیل ضرورت دارد. بدون چنین تفسیر و تحلیلی، کوشش برای فهم حقایق فلسفی در بستر تاریخی آن به نحوی شامل و منسجم، به دشواری قابل ادراک تواند بود. طبیعی است که در این مهم که احتمال لغزش در آن بسیار است، لازم است در درجه نخست به نوشته‌های خود فیلسوفان تکیه کرد و در مواردی که مشکلاتی پیش می‌آید، حتی‌الامکان از مطالعات صاحب‌نظران معاصر یاری جست.

در این راستا تسلط به زبان‌های مختلف، برای پیدا کردن ریشه‌های مشترک میان دو سنت شرقی و غربی، اهمیتی مضاعف دارد. مشکلاتی در برگرداندن اصطلاحات دقیق فنی عربی و فارسی به زبان آلمانی، فرانسه و یا انگلیسی وجود دارد، خاصه اگر بتوان آنها را مفتاحی دانست که برای ورود غربیان به فضای فکری بعد از ابن رشد و به‌خصوص فیلسوفان شیعی ایرانی لازم است. در این

صورت باید به ناچار زمینه مناسب مورد نیاز در ذهن خوانندگان غربی فراهم شود، تا بار معنای الفاظ و کلمات حتی المقدور افزایش یابد و امکان تفاهم و همدلی حاصل شود؛ زیرا هدف ما در تاریخ فلسفه فقط نشان دادن اوصاف اصیل تفکر شرقی نیست، بلکه مهم‌تر از آن سعی در پیدا کردن ریشه‌های مشترک میان دو سنت شرقی و غربی است که براساس آن بتوان میان آن گروه از متفکرانی که با وجود بعد وسیع مکانی و زمانی، به خانواده فکری و معنوی واحدی تعلق دارند، نوعی محاوره و نوعی هم‌زبانی که نتیجه همدلی است، برقرار ساخت.

پی‌نوشت‌ها

۱. دین اسلام فلسفه نیست که بتوان آن را بر فلسفه‌های دیگر افزود، یا جانشین آنها ساخت. مسئله مهم در نظر اهل فلسفه، ارائه دلیل برای اثبات مسائل فلسفی به سبک و سیاق خاص یعنی به کمک مفاهیم و اصطلاحات فلسفی و در قالب دسته‌بندی‌ها و تقسیم‌بندی‌های فلسفی و به طریق عقل است. انبیا بدین روش سخن نگفته‌اند؛ و تعالیم آنها فراتر از علوم متداول بشری و برتر از قالب‌های متعارف و مرسوم منبعث از عقل محدود انسانی بوده است.

۲. درست نیست که بگوییم فارابی آرای افلاطون، ارسطو، افلوطین و به‌طور کلی فلسفه یونانی را درست نفهیمد و هر جا درماند به ملاحظه مقتضیات، تفسیر به رأی کرد. به‌طور کلی، اگر فارابی و فلاسفه اسلامی در آرا و اقوال خود با یونانیان اختلاف دارند، از آن جهت است که وجه و جلوه دیگری از وجود را - غیر از آن که بر یونانیان مکشوف شده بود - دریافتند و با این دریافت توانستند مسائل تازه‌ای طرح کنند و به مطالبی که در فلسفه یونان نیز مطرح بود، معنای تازه‌ای دهند. پیرو همین دریافت بود که مسائل حدوث، قدم، واجب، ممکن، ترکیب ممکن از وجود، ماهیت و ... مطرح شد و مسائلی مانند علت و معلول معنی نوینی پیدا کرد و بحث در علوم و معارف تازه شروع شد.

۳. یکی از انواع تاریخ‌نویسی که در دوره اسلامی متداول شد و مبتنی بر نمونه‌های کوچک‌تر و ساده یونانی و سریانی بسط و تکمیل یافت، تاریخ حکما و فلاسفه است، که طبعاً اولین منبع محققان تاریخ فلسفه است. لیکن در میان این منابع، هنوز بسیاری از مهم‌ترین آنها مانند کتب ابوالحسن عامری و ابوسلیمان سجستانی و شهرزوری به طبع نرسیده، اگرچه نسخه‌های کامل و یا اقلماً قسمت‌هایی از بسیاری از این نوع مراجع موجود است. همچنین است الامد علی‌الابد عامری که با وجود در دست بودن نسخ متعدد

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۳۵

هنوز به طبع نرسیده و نیز نیمه دوم *صوان الحکمة* سجستانی که موجود است، هنوز به صورت چاپی درنیامده است.

۴. مکتب هرمسی که از تلاقی تمدن‌های یونانی و مصری در اسکندریه به بار آمد، اثر عمیقی از خود در علوم و فلسفه و ادیان ملل غرب آسیا و حوالی دریای مدیترانه به جای گذاشت. در قرون وسطی، هرمس همان طاط مصریان، و اخنوخ یهودیان، و هوشنگ ایرانیان قدیم، و ادريس مسلمانان دانسته می‌شد و پیروان او در هر دیار و از هر مذهبی که بودند، او را پیامبر آسمانی و مبشر اسرار الهی و علوم ملکوتی می‌دانستند؛ و کتب و رسائل متعددی را که به وی نسبت داده شده بود، جمیع طالبان معرفت مطالعه می‌کردند تا آنجا که تقریباً در هر رشته از علوم، اثری از تعلیمات خاص مکتب هرمسی دیده می‌شد، لکن قبل از امتزاج تمدن یونانی و مصری در اسکندریه و ایجاد مکتب خاص هرمسی، شخصیت هرمس و طاط از هم مجزا بود، بدین معنی که هرمس یکی از خدایان قدیم یونانی محسوب می‌شد و طاط یکی از الهه‌های مصری که مصریان از قدیم‌ترین اعصار با او آشنایی داشته و از او به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نیروهای آسمانی یاد می‌کرده‌اند. هنگامی که خدای یونانیان هرمس با طاط مصریان تلفیق یافت، و هرمس بانی مکتب هرمسی پدیدار شد، جنبه صرفاً الهی و ملکوتی طاط از بین رفت و فقط آنچه به نیروی جهانی و برزخی او مربوط بود، با خدای یونانی امتزاج یافت، چنان که فلسفه هرمسی نیز خود به عالم برزخ بین ماده و مجردات صرف، و بیشتر به جهان‌شناسی و طبیعیات مربوط است تا به حکمت اولی و ماوراءالطبیعه. (نصر، ۱۳۸۲: ص ۱۶۶).

۵. فهرست مصنفات رازی که ابوریحان بیرونی آن را جمع‌آوری کرد، از ارزنده‌ترین منابع تاریخ فلسفه و علوم قرن چهارم است. اهمیت این کتاب و کتب مشابه آن، بیش از همه در روشن‌ساختن ارتباط بین کتب مهم فلسفی و آشنایی فلاسفه با منابع پیشین و نیز آشکارساختن آثاری است که در دروه‌های بعدی فلسفه به‌فراموشی سپرده شده است. از این‌رو، فهرست کتب و مأخذ و اعلام، یکی از منابع تحقیق در تاریخ فلسفه به‌شمار می‌رود. *کشف‌الظنون و اعیان‌الشیعه و الدررعه*، نمونه‌های بارزی از این نوع منابع است.

۶. ملاًصدرا هم نظیر عرفا عمل می‌کند با این تفاوت که هم مبنای فلسفی او و هم سلوک فلسفی وی متفاوت از آنها است. او از وحدت حقیقت وجود به وحدت شخصی وجود می‌رسد؛ وحدت وجودی که لازمه‌اش وحدت تشکیکی مجالی و مظاهر است. وحدت وجود بآنکه با نظر صدرالمتألهین در این‌باره تفاوت دارد، تأثیر برجسته‌ای بر تشکل تصور وی درباره وجود داشته است. هم سلوک فلسفی ملاًصدرا در حکمت متعالیه غیر از سلوک فکری عرفا در عرفان نظری است و هم مبنای فکری او با مبنای فکری آنها تفاوت دارد: اولاً مبنای تفکر عرفانی عرفا در عرفان نظری، وحدت شخصی وجود است، حال آنکه مبنای تفکر فلسفی ملاًصدرا در حکمت متعالیه، وحدت حقیقت

وجود است؛ ثانیاً ملاًصدرا از کثرت شروع می کند و به وحدت می رسد، حال آنکه عرفا از وحدت شروع می کنند و به کثرت می رسند. بدین خاطر است که در *اسفار اربعه* ملاًصدرا، غیر از سفر اول - یعنی سفر من الخلق الی الحق - سفر دیگری هست که کامل تر از سفر اول است. در سفر اول، انسان و جهان آینه حق نما و در سفر اخیر - یعنی سفر من الحق الی الخلق - حق آینه انسان نما و جهان نما می شود.

۷. اگرچه از آغاز قرن چهارم نفوذ تعالیم هرمسی روبه زوال می رفت، در قرن ششم تجدید حیاتی صورت گرفت و با پیدایش مکتب اشراقی، تعلیم هرمس یکی از عناصر مهم حکمت شد تا حدی که بعد از او اکثر حکما از قبیل قطب الدین شیرازی و جلال الدین دوانی و بعداً ملاًصدرا، افکار هرمسی را ستودند و در نوشته های خود به آن اشاره کرده اند. در ربوبیات، تعلیمات هرمسی قائل به تنزیه ذات باری ماورای هر گونه تعین و تشخیص و دور از دسترس هرگونه علم استدلالی و منطقی است، و تنها راه وصال به او زهد و تهذیب نفس و بالأخره شهود و اشراق است. نکته دیگری از افکار هرمسی که مخصوصاً در حکمت اشراقی نفوذ داشته است و از قرن ششم به بعد در کتب بسیاری از حکمای این مکتب دیده می شود، اعتقاد به یک هادی آسمانی است که انسان را در وصال به حقیقت یاری می کند و بالأخره سالک با او متحد می شود. نام این هادی که همان حی بن یقظان ابن سینا، و الشاهد فی السماع برخی از عرفای قرن هفتم است، در نوشته های هرمسی طباع تام است.

۸. یکی از معروف ترین شارحان حکمت اشراقی، به نام شمس الدین شهرزوری، سهروردی را فیلسوفی خوانده است که «جمع بین الحکمتین» کرده، یعنی حکمت ذوقی و بحثی را با هم جمع کرده و در حکمت ذوقی به درجه ای نایل شده که از نظر راسخان در این علم هیچ کس به آن نرسیده است. چه بسا بعضی از مشایخ صوفیه در تصوف عملی به مرتبه عملی شیخ اشراق رسیده باشند، ولی هیچ کس نتوانسته است حکمت نظری و عرفان عملی را با چنین مهارت کاملی یکجا جمع کند. (سهروردی، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، ج ۳، ص ۲۱ و ۲۲).

۹. همه اینها مسائلی کاملاً مبهم است که فقط بررسی دقیق متون فلسفی این دوره ممکن است آن را روشن سازد. در هر صورت، توجه بیشتر به آثار شارحان شیخ الرئیس و مکتب او در قرن پنجم و آغاز قرن ششم یعنی کتب حکمایی مانند بهمینار و لوکری از هر حیث ضروری است.

۱۰. اعتقاد به اتحاد علم و عالم و معلوم که گسترش فلسفه اسلامی مقتضی اثبات آن بود، جز به مدد فلسفه اشراقی و طریق کشف و شهود محقق نمی شد و نباید گمان کرد که چون این معنی در *تاسوعات افلوطین* و در *اتولوجیای* منسوب به ارسطو مقتبس از اقوال شیخ یونانی (افلوطین) آمده است، فیلسوف اسلامی هم عیناً آن را نقل کرده

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۳۷

باشد. ممکن است مشابهت کلمات و عبارات سهروردی با کلمات و عبارات افلوپین این شبهه را تقویت کند؛ اما با دقت در معانی اقوال افلوپین و سهروردی، متوجه می‌شویم که معانی کلمات به‌ظاهر مشابه این دو فیلسوف یکی نیست. این اختلاف را مخصوصاً در شیوه بیان و تقریری که صدرالدین شیرازی از اتحاد علم و عالم و معلوم می‌کند و آن را بر مبنای حرکت جوهری مبنی می‌سازد، به‌خوبی می‌توان دید. (اکبریان، ۱۳۸۰: ۶۳)

۱۱. سهروردی در مقدمه کتاب *حکمة الاشراق*، بیان بسیار روشنی در معرفی محتوایی این کتاب و روش آن دارد. او می‌گوید: و کتابنا هذا لطالبي التأله والبحث و ليس للباحث الذي لم يتأله أو لم يطلب التأله فيه نصيب و لا نباحث في هذا الكتاب و رموزه الامع المجتهد المتأله او الطالب للتأله. (سهروردی، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، ص ۱۳؛ شیرازی، ۲۵ و ۲۶)

۱۲. در آغاز کتاب *مطارحات*، تعبیری مشابه عبارت یادشده از ابن سینا آمده است. (← سهروردی، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، ج ۱، ص ۱۲۵، ۴، ۱۹۹).

۱۳. اگرچه انفکاک فلسفه ایرانی از اسلامی مقدور نیست، بدون هیچ شک و شبهه می‌توان اکثر فلاسفه اسلامی را ایرانی دانست و آنچه را در بلاد شرقی اسلام در رشته فلسفی انجام پذیرفته است، در زمره فلسفه ایرانی شمرد؛ مخصوصاً اینکه در دوران بعدی، ایران سرزمین اصلی فلسفه اسلامی قرار گرفت و در این کشور بود که بزرگ‌ترین متفکران دوره اخیر در فلسفه ظهور کردند.

۱۴. در برخی کتب که شروح متعددی دارند - مانند *اشارات* با شروح فخرالدین رازی و *خواجه نصیرالدین طوسی* و *قطب‌الدین رازی* - سیر چند قرن فلسفه مشائی وجود دارد. همچنین در شرح‌های متعددی که بر کتاب کلامی *تجريد* از *خواجه نصیرالدین طوسی* نوشته شده است، بعضی از مهم‌ترین تحولات فلسفی قرون هفتم تا دهم در ایران را می‌توان جست‌وجو کرد. باید به متون فلسفی نه فقط از این لحاظ که منبع افکار فلسفی است، بلکه به‌عنوان مهم‌ترین مأخذ تاریخ فلسفه در ایران، توجه کرد. در اکثر کتب قدیم تاریخی، به ذکر نام آثار فلاسفه و یا برخی حوادث حیات آنها اکتفا شده است و کمتر می‌توان شرح حالی جامع و عمیق از حکما مانند شرح شهرزوری در *نزهة الارواح* درباره سهروردی و یا شرح حال ابوعلی از جرجانی به‌دست آورد؛ و حتی از این مشکل‌تر امکان پی‌بردن به سیر افکار فلسفی از منابع متداول است. فقط با بررسی دقیق رسائل کندی و فارابی و بوعلی است که می‌توان تحول افکار مشائی را در این دوره روشن ساخت؛ و یا اینکه متن *شفا*، خود حاکی از تاریخ فلسفه در قرون قبلی است و در کتاب *تعلیقات شیخ‌الرئیس*، مباحث فلاسفه و منطقیون قبل از او منعکس شده است.

۱۵. قطب‌الدین شیرازی (۷۱۰-۶۳۴) - صاحب شرح حکمة الاشراق و نیز کتب متعددی در فلسفه مانند *درة التاج* که از بهترین کتب فلسفی است، و *التحفة الشاهیه* - از شاگردان خواجه و نیز صدرالدین قونوی بود. علامه حلی (۷۲۶-۶۴۸) که از بزرگ‌ترین علمای شیعه محسوب می‌شود و کتب بسیاری در کلام و فلسفه از خود باقی گذاشته است، نزد خواجه تلمذ کرد. دبیران کاتبی قزوینی - صاحب کتاب *حکمة العین* که از متداول‌ترین کتب فلسفه مشائی است و تا به امروز در ایران و افغانستان و پاکستان و هندوستان تدریس می‌شود - از همکاران و دوستان خواجه بود. افضل‌الدین کاشانی که مصنفات او از زیباترین نوشته‌های فلسفی به زبان فارسی است، از خویشاوندان خواجه نصیر و از تربیت‌یافتگان مکتب او است.

۱۶. سهروردی در مقدمه کتاب *حکمة الاشراق*، برای توضیح محتویات کتاب، دقیقاً از این عنوان یعنی «*علم الانوار*» استفاده می‌کند. (سهروردی، *مجموعه مصنفات شیخ اشراق*، ج ۲: *حکمة الاشراق*، ص ۹ و ۱۰)

۱۷. صدرالدین شیرازی - بزرگ‌ترین حکیم اسلامی در دوره اخیر - نیز هرمس را بانی حکمت دانسته و نوشته است:

اعلم ان الحکمه نشأت اولاً من آدم صفی الله و عن ذریته شیث و هرمس
اعنی ادریس و عن نوح لان العالم ما خلا قط عن شخص یقوم به
علم التوحید والمعاد وان هرمس الاعظم هو الذی نشرها فی الاقالیم والبلاد و
اظهرها و افاضها علی العباد و هو ابو الحکماء و علامه العلماء اشکرنا الله فی
صالح دعائه.

۱۸. در مغرب‌زمین، دانشمند معروف، سلیمان پینس، در تحقیقات دقیق خود درباره انتقادات دانشمندان اسلامی بر نظریه ارسطو در مورد حرکت، از *اسفار* به عنوان منبع تاریخ فلسفه استفاده کرده است. ر. ک.

۱۹. برای مثال، حکمای متأخر نظیر قاضی سعید قمی، ملا علی نوری، آقاعلی زنوزی در صدد پیوند دادن عقل و وحی برآمده‌اند. آقا محمد بیدآبادی و آقا محمدرضا قمشه‌ای به آشتی عقل و عرفان برخاسته‌اند و دیگران راهی را که خود ملأصدرا هموار کرده بود، پی گرفتند و بر هماهنگی سه طریقی که از آنها یاد کردیم، تکیه کردند. ملأ محسن فیض و حاج ملأهادی سبزواری در سلک همین دسته اخیر قرار دارند. آثار ملأ محسن نمایش یکپارچگی هماهنگ‌شده عقل، وحی و عرفان است که البته بر عنصر عقل تأکید کمتری شده است.

۲۰. مثلاً فلسفه اسلامی در باب زمان به آنجا می‌رسد که رسماً زمان را به عنوان یک بعد از ابعاد طبیعت، در مقابل سه بعد دیگر، اعلام می‌کند. پیدایش این نظر تاحد زیاد نتیجه تشکیک معروف فخرالدین رازی در باب خروج شیء از قوه به فعل است. این

ملاحظات در مبادی نظری تدوین و نگارش تاریخ فلسفه در دوره اسلامی ۱۳۹

تشکیک، افکار فلاسفه را سال‌ها به خود مشغول کرد تا آنکه میرداماد اولین بار حرکت توسطیه را اعتباری و حرکت قطعیه را حقیقی اعلام کرد و اظهار داشت زمان، امتدادی واقعی است نه موهومی. صدرالمتألهین که از یک طرف این فکر را از میرداماد گرفته و از طرف دیگر به اثبات حرکت جوهریه توفیق یافته بود، نتیجه گرفت که زمان، خود بعدی از ابعاد طبیعت است. (← مطهری، ۲۸؛ سفار، ج ۳، ص ۱۰۱. ۲۷).

تشکیک‌های فخرالدین رازی که از روح کلامی و خاصیت جنگ و ستیز کلام و فلسفه سرچشمه می‌گیرد، فوق‌العاده به فلسفه اسلامی خدمت کرده است. غزالی نیز به نوبه خود از همین راه به فلسفه اسلامی خدمت کرد. غزالی و فخر رازی از آن نظر که رسماً درمقابل فلسفه و فلاسفه قد علم کردند و اظهار داشتند از این اسم‌های پرطنطنه سقراط و افلاطون و ارسطاطالیس نباید ترسید، به حریت فکری در جهان اسلامی خدمت زیادی کردند، با این تفاوت که ارزش غزالی از همین حد تجاوز نمی‌کند اما فخر رازی توانست فلاسفه را در بن‌بست‌هایی قرار دهد و تشکیک‌های خود را در فلسفه منعکس کند و فلاسفه را به چاره‌جویی وادارد. تشکیک‌های غزالی و جواب‌هایی که ابن‌رشد به وی داد، هیچ‌کدام در فلسفه اسلامی مورد توجه واقع نشد. در تمامی بیست مسئله‌ای که غزالی در *تهافت‌الفلاسفه* به جنگ فلاسفه آمده است، نکته قابل توجهی وجود ندارد؛ و شاید تنها بیان قابل توجه غزالی، همان مقایسه تناهی زمان و مکان است. دیگر، مطلبی برای یک فیلسوف وجود ندارد که ارزش داشته باشد فکر خود را به آن مشغول کند. هم غزالی و هم ابن‌رشد، شهرت خود را به‌عنوان فیلسوفان بزرگ اسلام، مدیون مغرب‌زمین‌اند که کتاب‌های آنها در قرن‌های ۱۲ و ۱۳ میلادی (به زبان‌های غربی) ترجمه شد، وگرنه از نظر دنیای اسلام بسیار اشتباه است که غزالی را فیلسوف و ابن‌رشد را فیلسوفی بزرگ بدانیم. البته غزالی را باید یک متفکر باایمان عالی‌قدر درجه اول در عالم اسلام تلقی کرد، و ابن‌رشد را نیز طیب و فقیه و شارح بزرگ ارسطو دانست؛ اما هیچ‌یک از اینها دلیل نمی‌شود که آنها را در ردیف فلاسفه بزرگ اسلامی بشماریم. عیب اصلی کار غزالی این است که خواسته است بدون رنج فراگرفتن از استاد، فلسفه را عمیقاً درک کند، و نقاط ضعف آن را نشان دهد. عیب اصلی کار ابن‌رشد تعصب زیادی است که به ارسطو دارد و مخالفت‌های ابن‌سینا را با ارسطو ذنب لایغفر می‌داند.

۲۱. چه اینکه درخصوص شناخت نفس در بسیاری از موارد چنین فرموده است: «ان معرفتها ذاتاً و صفة و افعالا، مرقاة الی معرفة بارئها ذاتاً و صفة و افعالا، لأنها خلقت علی مثالها، فمن لایعرف علم نفسه لایعرف علم پاره...»، و مفتاح‌العلم بیوم‌القیامة و معادالخلائق هو معرفة النفس و مراتبها...

۲۲. «انیه الوجود اجلی الاشیاء حضوراً و کشفاً و ماهیته اخفاها تصوراً و اکتناها و مفهوم اغنی الاشیاء عن التعریف ظهوراً و وضوحاً و اعمها شمولاً.» (ملاصدرا، المشاعر، پیشین، ص ۶).
۲۳. راغب در مفردات القرآن می گوید: «والآیه هی العلامة الظاهرة، و حقیقه لکل شیء ظاهر هو ملازم لشیء لایظهر ظهوره، فمتی ادرك مدرک الظاهر منهما علم أنه ادرك الآخر الذی لم یدرکه بذاته.»
۲۴. اینما توکولوا فتم وجه الله (بقره، ۱۱۵)؛ هو الله فی السموات و فی الارض (انعام، ۳)؛ و هو معکم اینما کنتم (حدید، ۴)؛ و اعلموا ان الله یحول بین المرء و قلبه (انفال، ۲۴).

کتابنامه

- ابن سینا، بوعلی. ۱۹۶۰م. الشفاء. قاهر.
- اکبریان، رضا. ۱۳۸۰. «بحثی تطبیقی درباره وجود از دیدگاه ابن سینا و ملاصدرا»، مجموعه مقالات همایش جهانی حکیم ملاصدرا، ج ۳، انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- _____ . ۱۳۸۰. «علم به وجود از دیدگاه فلاسفه اسلامی، سخنگوی شرق و غرب»، مجموعه مقالات همایش پروفیسور توشیهیکو ایزوتسو، انتشارات دانشگاه تهران.
- _____ . «بحثی تطبیقی درباره نور در فلسفه سهروردی و وجود در فلسفه ملاصدرا»، مجموعه مقالات نخستین کنگره بین المللی شیخ شهاب الدین سهروردی، ج ۱، دبیرخانه کنگره.
- سهروردی، شهاب الدین یحیی. مجموعه مصنفات شیخ اشراق، به تصحیح سیدحسین نصر.
- _____ . مجموعه مصنفات شیخ اشراق، ج ۱: مطارحات.
- _____ . مجموعه مصنفات شیخ اشراق، ج ۲: حکمة الاشراق. به تصحیح و مقدمه هانری کربن. مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- _____ . مجموعه مصنفات شیخ اشراق، ج ۳.
- سیدبن طاووس، «اقبال». شاید همان مفاتیح الجنان باشد.
- شیرازی، قطب الدین. شرح حکمة الاشراق.
- شیعه، مجموعه مذاکرات با هانری کربن، بیانات ائمه شیعه و اندیشه فلسفی، ۱۳۷۱، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- طباطبایی، (علّامه) محمد حسین. نشریه مکتب تشیع، ش ۲.
- کربن، هانری. ۱۳۲۵. روابط حکمت اشراق و فلسفه ایران باستان. ترجمه احمد فردید و عبدالحمید گلشن. تهران: انجمن ایران شناسی.

آموزش فلسفه در آلمان ۱۴۱

_____ . ۱۳۷۱. تاریخ فلسفه اسلامی. ترجمه اسدالله مبشری.

تهران: انتشارات امیرکبیر.

مظهری، مرتضی. اصول فلسفه و روش رئالیسم. ج ۵. قم: مؤسسه مطبوعاتی دارالعلم.

مفاتیح الجنان. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

ملاصدرا (صدرالمতالہین)، صدرالدین محمد شیرازی. الاسفار الاربعه. ج ۵.

_____ . ۱۳۶۰. الشواهد الربوبية. تصحيح و تعليق

و مقدمه استاد جلال الدین آشتیانی. مرکز نشر دانشگاهی.

_____ . المبدأ و المعاد. ج ۱. قم: مكتبة المصطفوی.

مینوی، مجتبی. «ابولحسن ایرانشهری»، مجله دانشکده ادبیات مشهد، س ۱، ش ۲.

نصر، سیدحسین. ۱۳۸۲. جاودان خرد، هرمس و نوشته‌های هرمسی در جهان اسلامی.

به اهتمام سیدحسن حسینی. تهران: انتشارات سروش.

مقدمه‌ای بر فلسفه «تاریخ فلسفه اسلامی» (تأملاتی در مبادی و پیش فرض‌های تدوین تاریخ فلسفه اسلامی)

مسعود امید

دانشگاه تبریز - مؤسسه تحقیقاتی سه علامه تبریزی

هرچند عنایت به تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی از سابقه طولانی برخوردار است و مورخان تفکر فلسفی در ادوار گذشته به نگارش آن همت گماشته‌اند، وقتی خود تاریخ و تاریخ‌نگاری پرسش و تأمل فلسفی می‌شود و مورخ و تاریخ‌زیر ذره‌بین تحلیل و نقد فیلسوف قرار می‌گیرد، باید مجدداً به تاریخ فلسفه و تاریخ‌نگاری فلسفه نگاهی دیگر انداخت و در پرتو تحلیل‌ها و نظریات جدیدی درباره آنها بحث و تحقیق کرد. مورخان گذشته نه میان «تاریخ فلسفه» و «تاریخ‌نگاری فلسفه» فرقی قایل می‌شدند و نه در مبادی و بنیادهای این دو تأمل می‌کردند. اما امروزه به جهت ظهور پرسش‌های عمیق و پیچیده و نیز کشف «تاریخ» و اهمیت آن توسط انسان، نیازمند تأمل در بنیادهای چنین اموری هستیم. بر این اساس لازم است یک حوزه پژوهشی و تحقیقی با عنوان «فلسفه تاریخ فلسفه اسلامی» گشوده شود تا به این نوع مباحث پاسخ گوید.

فلسفه تاریخ فلسفه اسلامی در دو حوزه می‌تواند فعالیت کند:

۱. تحقیق و تأمل در «فلسفه اسلامی»

۲. تحقیق و پژوهش در تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی

تفکیک این دو حوزه پژوهشی در واقع به تفکیک «امر واقع» و «گزارش از امر واقع» برمی‌گردد. فلسفه اسلامی واقعیت (یا واقعیاتی) است که در تاریخ رخ داده است و امری است که از تحقق تاریخی برخوردار است اما تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی، بیان و گزارش این امر واقع در قالب‌ها و چارچوب‌های مختلف است.

پرسش‌هایی که در تحقیق نوع اول پیش می‌آید از این گونه‌اند: مراد از فلسفه اسلامی چیست؟ گستره مفهومی فلسفه اسلامی چقدر است؟ گستره زمانی فلسفه اسلامی چه میزان است؟ نسبت فلسفه اسلامی با تاریخ چیست؟ تاریخ فلسفه اسلامی و تاریخ علم: مشابهت‌ها و تفاوت‌ها؟ نسبت فلسفه اسلامی امروز با تاریخ فلسفه اسلامی و فلسفه‌های دیروز؟ و ...

پرسش‌ها و مسائلی که در تحقیق نوع دوم مورد توجه‌اند عبارت‌اند از: آیا مورخ در نگارش تاریخ فلسفه فعال است یا منفعل؟ انحای تدوین تاریخ فلسفه اسلامی کدام‌اند؟ آیا می‌توان از رویکردها و روش‌های معاصر در تدوین تاریخ فلسفه اسلامی سود برد؟ مسئله ارزش‌داوری در تدوین تاریخ فلسفه اسلامی؟ جایگاه نقد و پرداختن به اوضاع و احوال اجتماعی و... در تاریخ‌نگاری فلسفه؟ و...

به‌نظر می‌رسد برای پژوهش هرچه وزین‌تر و دقیق‌تر در حوزه تاریخ فلسفه اسلامی، تأمل و تحقیق در این دو حوزه و روشن‌ساختن هرچه بیشتر مواضع، خود در این موارد ضرورت داشته باشد.

درواقع تأمل و تحقیق در فلسفه تاریخ فلسفه اسلامی، پژوهش در مبادی و بنیادهای تصویری و تصدیقی این حوزه پژوهشی- تاریخ فلسفه اسلامی- است.

اهمیت مبادی و پیش‌فرض‌های تدوین تاریخ فلسفه اسلامی

هنگامی که محقق یا پژوهشگری به تأمل در تاریخ فلسفه می‌پردازد و یا درصدد تدوین آن برمی‌آید به یقین اصول راهنما و پیش‌فرض‌هایی را در این فعالیت پژوهشی‌اش پذیرفته است؛ پیش‌فرض‌هایی مبهم یا روشن، کم یا زیاد، عمیق یا سطحی، مدلل یا نامدلل، روان‌شناختی یا معرفتی و... این مبادی و علایم معرفتی و غیرمعرفتی به‌گونه‌ای هستند که پژوهشگر را از آغاز تا انجام پژوهش یاری و همراهی می‌کنند. مبادی و پیش‌فرض‌های مذکور می‌توانند تا آنجا پیش روند که بر دامنه، عمق، عینیت، ... و پژوهش تأثیر آشکاری بگذارند. برای مثال برخی از این پیش‌فرض‌ها مانند تلقی و تعریفی که از فلسفه و فلسفه‌ورزی وجود

مقدمه‌ای بر فلسفه «تاریخ فلسفه اسلامی» ۱۴۵

دارد، می‌توانند بخشی از تاریخ اندیشه فلسفی را حذف کنند و یا عامل افزایش یا کاهش آرا، نظریات، مکاتب و... شوند.

ضرورت تصحیح و شفاف‌سازی مبادی در پژوهش‌های مربوط به تاریخ فلسفه اسلامی

باتوجه به مواردی که در بالا ذکر شد این نکته شایان ذکر است که در تدوین و تألیف تاریخ فلسفه اسلامی و پژوهش تاریخی لازم است تا محقق به شفاف‌سازی، تصحیح و استحکام مبادی و پیش‌فرض‌های پژوهش خود بپردازد و به‌طور واقع‌بینانه و حتی با الهام از تاریخ فلسفه‌نویسی‌هایی که در دنیا رایج است، به تأمل و نقد و بررسی در آنها همت گمارد.

آنچه در این نوشتار درصدد طرح آن هستیم عبارت است از بیان مقدمه‌ای برای ورود مفصل و جزئی‌نگرانه به مباحث فلسفه تاریخ فلسفه اسلامی.

مقدمه حاضر پس از طرح اجمالی مسائل این حوزه پژوهشی و پیشنهاد تأسیس چنین حوزه معرفتی و تأکید بر آن در مجموعه مطالعات فلسفی پژوهان، به دنبال آن است تا در حدّ وسیع یک مقاله به‌طور تفصیلی مسائل و مبادی موردنظر را مطرح کند و به آرای مختلف در آن ابواب اشاراتی داشته باشد و احیاناً پیشنهادهای اولیه‌ای را مطرح سازد. به‌علاوه، تمام همّ و غمّ این نوشتار آن است تا با ارائه مسائل و مبادی متعدد و متنوع، خواننده را به تأمل در آنها فراخواند و وی را به گزینش فیلسوفانه و از روی تحقیق دعوت کند. بر این اساس هدف مقاله حاضر بیشتر طرح مسئله است نه حلّ آن.

الف_ فلسفه اسلامی

نخستین مقام در پژوهش در حوزه فلسفه تاریخ فلسفه اسلامی، معطوف به خود «فلسفه اسلامی» است و در این حوزه مسایل متعددی قابل طرح است که در زیر به برخی از آنها اشاره می‌شود:

۱. چستی «فلسفه اسلامی»

«فلسفه اسلامی» اصطلاحی است که فلاسفه اسلامی معاصر و دیگران آن را تحلیل و بررسی کرده‌اند و در مقام معنا و مراد از آن سخن‌ها گفته‌اند. شایان ذکر است که همان‌گونه که می‌توان از معنا و مراد «فلسفه اسلامی» پرسش کرد، از «فلسفه مسیحی»، «فلسفه یهودی» و... نیز می‌توان پرسید. برخی از پاسخ‌های قابل طرح در این مسئله به شرح زیر است:

۱-۱. فلسفه اسلامی همان فلسفه است و پسوند اسلامی از جهت معنا هیچ بار معرفتی برای «فلسفه» ندارد؛ به‌گونه‌ای که محتوا یا روش خاصی را بر آن بیفزاید. این پسوند، صرفاً واژه‌ای است که ناظر بر فعالیت فلسفی «مسلمانان» است. به بیان دیگر، اسمی عام است که از افراد متعدد برخوردار است، بدون آنکه معنای خاصی دربر داشته باشد.

اسلامی‌بودن در این اصطلاح ناظر به وجه مشترک خاص روش، محتوا یا... نیست، بلکه صرفاً ناظر به فعالیت فلاسفه‌ای چند از زمان الف تا زمان ب است (از t₁ تا t₂). این دیدگاه را می‌توان دیدگاه نومیالیستی یا نامگرایانه^۱ نامید.

۲-۱. پسوند اسلامی در اصطلاح فلسفه اسلامی ناظر به واقعیت خاصی است، بنابراین «فلسفه اسلامی» از حقیقت یا حقایقی خاص خبر می‌دهد؛ چنان‌که به‌عنوان مثال نمی‌توان آن را در فلسفه مسیحی یا فلسفه یهودی یافت. توضیح اینکه اساساً در تاریخ، میان معرفت و واقعیت‌های تاریخی ارتباط وجود دارد. بنا به اصل پیوستگی و ارتباط و تأثیر و تأثر واقعیات و حقایق در تاریخ، یکی از ارتباطاتی که در فلسفه تاریخ قابل مطرح است، ارتباط معرفت فلسفی و واقعیات تاریخ است (شاید بتوان چنین مسئله‌ای را ذیل معرفت‌شناسی تاریخی^۲ نیز بررسی کرد). اما واقعیات تاریخی در دو سطح بر معرفت فلسفی تأثیر می‌گذارند:

الف- در سطح رخدادها و وقایع جزئی؛

ب- در سطح وقایع کلی، مانند سطح تمدن.

براساس مقدمه فوق می‌توان گفت که فلسفه اسلامی حاصل ارتباط و تأثر از

1. Nominalistic

2. Historical Epistemology

مقدمه‌ای بر فلسفه «تاریخ فلسفه اسلامی» ۱۴۷

رخدادهای جزئی و کلی (تمدنی) ویژه تاریخ جهان اسلام است. وقایع جزئی و کلی جهان اسلام، به‌ویژه تمدن جهان اسلام، به‌گونه‌ای خاص ظهور یافته و از واقعیات منحصر به فردی در جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، نظامی، روان‌شناختی و... برخوردار است و از این جهت فلسفه‌ای که در چنین چارچوب و قالب عینی تاریخی ظهور کند، فلسفه اسلامی، به‌معنای فرزند شرایط تاریخی خود، خواهد بود. فلسفه اسلامی در این دیدگاه یعنی فلسفه‌ای که ویژه تاریخ اسلام است.

در این دیدگاه تاریخ، خود معلم و معرفت‌زا است. حوادث تاریخی نسبت به معرفت خنثی و بی‌تفاوت نیستند، بلکه دست بذرها، نطفه‌ها و زمینه‌ها را می‌گیرند و در دامن خود، متناسب با ظرف تاریخی خود، پرورش می‌دهند. در دیدگاه فوق ممکن است فلسفه اسلامی با فلسفه‌های دیگر قرابت‌هایی داشته باشد، ولی این قرابتها اساساً به اشتراک در قالب‌ها و چارچوب‌های تاریخی تمدن‌ها و ملل برمی‌گردد نه به حاق فلسفه‌های آنها. اگر تاریخ‌ها و تمدن‌ها در ابعاد فرهنگی، نظامی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، روان‌شناختی و... مشابهت‌هایی داشته باشند، حتماً در حوزه فلسفه نیز قرابت‌هایی خواهند داشت و از حال و هوای مشابهی برخوردار خواهند بود. این دیدگاه را می‌توان دیدگاه تاریخی^۱ نامید.

۱-۳. «فلسفه اسلامی» ناظر به یک حال و هوای معرفتی و مختصات شناختاری است؛ بدین معنی که فعالیت فلسفی ویژه‌ای را شامل می‌شود و فلسفه در این حالت در چارچوب خاصی قرار می‌گیرد و از رنگ و بوی ویژه‌ای برخوردار می‌شود. برای توضیح مختصات و چارچوب شناختاری فلسفه اسلامی باید نخست به این نکته توجه داشت که می‌توان از فلسفه اسلامی درجه اول و فلسفه اسلامی درجه دوم سخن گفت.

چارچوب شناختاری در فلسفه اسلامی درجه اول بدین صورت است که در آن به‌طور بی‌واسطه به اضلاع و ابعاد فلسفی متون مقدس (قرآن و روایات) رجوع می‌شود و از طرق مختلف، اندیشه‌های فلسفی یا دستگاه فلسفی متون مقدس اخذ می‌شود. در این حالت فلسفه اسلامی در ردیف علومى مانند فقه و تفسیر قرار

می‌گیرد (= علوم اسلامی درجه اول).

برخی از راه‌های وصول بدین مقصود عبارت‌اند از:

۱. متون مقدس دینی در اسلام دارای پیش‌فرض‌ها و مبادی فلسفی خاصی هستند. برای مثال به نظر برخی، متن مقدس قرآن مبتنی بر اصل رئالیسم تدوین یافته است، یعنی پذیرش واقعیت و نفی پندارگرایی؛ یا می‌توان از سوی دیگر پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ... را در قرآن ردیابی کرد. حال اگر برآیند و مجموعه این گزاره‌ها را در نظر بگیریم به یک مجموعه معرفتی که کاملاً فلسفی است، دست می‌یابیم.

۲. اساساً متون دینی اسلامی حاوی گزاره‌ها و دعاوی فلسفی است. حال اگر ما مجموعه مباحث، مسائل و گزاره‌های فلسفی متون مقدس را جمع‌آوری و به‌طور مکانیکی دسته‌بندی کنیم، درواقع آشکارا به مجموعه‌ای فلسفی که متخذ از خود متون مقدس است، دست یافته‌ایم.

۳. رجوع ما به متون مقدس نباید به طریق مکانیکی باشد بلکه می‌توان با تکیه بر جنبه صوری یک نظام فلسفی - که همانا دستگاه اصل موضوعی آن است -، به دستگاه فلسفی دین نایل شد. توضیح اینکه، یک دستگاه فلسفی مرکب از مبادی تصویری و تصدیقی فلسفی و آنگاه گزاره‌ها و قضایای متخذ و منتج از این مبادی است. حال اگر مبادی تصویری و تصدیقی را از متون مقدس اسلامی به دست آوریم یا آنها را از متون مقدس کشف و استنباط کنیم و آنگاه آنها را عیناً به‌عنوان مبادی، لحاظ و قضایایی را استنتاج کنیم تا دستگاهی فلسفی تشکیل شود، به فلسفه‌ای اسلامی دست یافته‌ایم. برای مثال، ما می‌توانیم مبادی تصویری: خدا، توحید، معاد، و مبادی تصدیقی: خداوند موجود است، خداوند واحد است، معاد وجود دارد و... را در نظر بگیریم و با روش استنتاج منطقی به تشکیل دستگاه فلسفی دین مبادرت کنیم.

و اما فلسفه اسلامی درجه دوم: چارچوب شناختاری - که در آن فلسفه اسلامی درجه دوم شکل می‌گیرد - بر این اساس است که در این مقام استفاده از متن مقدس، به‌طور بی‌واسطه نیست و گزاره‌های دین عیناً در دستگاه فلسفی رخ نمی‌نماید. به‌علاوه، این نوع دانش در ردیف فقه و... قرار نمی‌گیرد (جزو علوم

مقدمه‌ای بر فلسفه «تاریخ فلسفه اسلامی» ۱۴۹

اسلامی درجه دوم محسوب می‌شود). برخی از نظریاتی که مربوط به این بخش است، عبارت‌اند از:

۱. «فلسفه اسلامی» نوعی معرفت فلسفی است که حاصل جمع سه فعالیت ویژه است که از طرف فیلسوفان مسلمان به انجام رسیده است. این سه فعالیت عبارت‌اند از:

الف - تقید به محتوا و مواد فلسفی (مبادی تصویری: وجود، عدم، علت، وجوب و... و مبادی تصدیقی: هر حادثی نیازمند محدث است، هر عرضی نیازمند جوهر است و... و قواعد فلسفی) و روش فلسفی (براهین و استدلال‌های منطقی)، یا تقید به زبان و اندیشه فلسفی.

ب - الهام‌گرفتن از متون دینی: توجه به دعاوی دین، اخذ مسائل و پرسش‌ها از متون دینی و...

ج - تلاش و فعالیت مستمر برای ایجاد سازگاری میان بند الف و ب، یعنی میان فلسفه و دین، یا میان تعهد عقلانی و ایمانی.

البته در این بین باید به این نکته توجه داشت که در حالت مذکور فیلسوف اسلامی از یک پیش‌فرض مهم سود می‌برد و آن اینکه «دین، معقول به عقل فلسفی و متافیزیکی است».

۲. «فلسفه اسلامی» عنوانی است که مربوط به مقام شکار و گردآوری اطلاعات است^۱ نه مقام داوری و توجیه و مدلل‌سازی^۲.

توضیح اینکه هر دانشی از دو مقامی که در بالا ذکر شد برخوردار است و علم‌بودن یک علم به مقام دوم مربوط است نه اول. فلسفه اسلامی از آن جهت که در مقام داوری و توجیه از روش فلسفی سود می‌برد، دانشی فلسفی در ردیف فلسفه‌های دیگر است و صرفاً یک دانش فلسفی محض محسوب می‌شود و دقیقاً در چارچوب بررسی فلسفه‌های دیگر، بررسی و تحلیل می‌شود.

ولی از طرف دیگر، فلسفه اسلامی از آن جهت که در مقام گردآوری و شکار به نحو بارز و وسیع، از منابع دین اسلام تغذیه می‌کند و درصدد اخذ مواد، پرسش‌ها و مسائلی از این منابع برمی‌آید، می‌تواند پسوند «اسلامی» داشته باشد. بر این اساس، ارزش علمی و معرفتی فلسفه اسلامی به مقام دوم، یعنی مقام داوری مربوط است نه مقام اول؛ اما بالأخره بخش مهمی از آنچه در مقام دوم بررسی و پذیرش می‌شود دارای منشأی دینی است.

نکته‌ای که در پایان بخش مربوط به فلسفه اسلامی شایان ذکر است این است که هر دو نوع فعالیت فلسفی درجه اول و دوم، در حوزه «فهم» ما از متون مقدس قرار می‌گیرند و «عین» خود متون مقدس محسوب نمی‌شوند. در واقع وصف درجه اول و دوم یک وصف نسبی است که در نسبت‌سنجی این علوم به یکدیگر از جهت نوع ارتباط با متن طرح شده است و اگر چنان‌که نسبت هر دو نوع فلسفه به متن به طور مطلق لحاظ شود، هر دو در رتبه‌ای متأخر از متن قرار می‌گیرند و فهم و تفسیری نسبت به متن محسوب می‌شوند.

۲. گستره مفهومی «فلسفه اسلامی»

اصطلاح فلسفه اسلامی از چه گستره مفهومی برخوردار است؟ دامنه مصادیق، افراد و موارد فلسفه اسلامی تا چه حدی است؟ در پاسخ به این پرسش می‌توان دو دیدگاه کلی مطرح ساخت:

۱. دیدگاه انحصارگرا

۲. دیدگاه غیرانحصارگرا

دیدگاه انحصارگرا خود بر دو قسم قابل انقسام است: انحصارگرایی در یک چیز و انحصارگرایی در چند چیز.

توضیح این اقسام به شرح زیر است:

۱-۲. انحصارگرایی در یک چیز: این دیدگاه بر آن است که فلسفه اسلامی

فقط یک مصداق دارد و تنها بر یک چیز قابل اطلاق است. این دیدگاه را می‌توان در سه وجه تصور کرد:

مقدمه‌ای بر فلسفه «تاریخ فلسفه اسلامی» ۱۵۱

الف - فلسفه اسلامی صرفاً بر آرای یک فیلسوف قابل انطباق است، مثلاً بر فلسفه ابن‌سینا؛

ب - فلسفه اسلامی صرفاً مربوط به بحث فلسفی دربارهٔ یک موضوع است، مانند بحث موجود؛

ج - فلسفه اسلامی فقط بر یک مکتب فلسفی اطلاق می‌شود، مانند مکتب حکمت متعالیه.

۲-۲. انحصارگرایی در چند چیز: در این حالت فلسفه اسلامی امکان صدق و انطباق بر بیش از یک فرد و مصداق و کمتر از n (تعداد نامعین) مصداق را دارد. می‌توان در فلسفه اسلامی از تعدد موضوعی یا فیلسوفان متعدد و مکاتب متعدد فلسفی سخن به میان آورد. ولی این تعدد بسیار محدود و انگشت‌شمار است.

۲-۳. غیرانحصارگرایی: در این فرض نظر بر این است که به جای تکیه و توجه به افراد، موضوعات، مکاتب و یا... به ملاک‌ها و ضوابط توجه کنیم و براساس توجه به ملاک‌ها و ضوابط نمی‌توان از انحصار و محدودیت سخن به میان آورد. بدین معنی که هر فرد، مکتب یا موضوعی که توان احراز ملاک‌ها و ضوابط را داشته باشد در حوزه فلسفه اسلامی می‌گنجد. برای مثال حقیقت‌طلبی، رفع نیازهای فکری و عملی مسلمانان، سازگاری با متون دینی، تقید به روش فلسفی و... از این قبیل هستند.

۳. گسترهٔ زمانی فلسفه اسلامی

امتداد فلسفه اسلامی در تاریخ تا کجا است؟ آیا فلسفه اسلامی دچار محدودیت زمانی در تاریخ است یا خیر؟ در پاسخ به این پرسش می‌توان چند نظریه را مطرح ساخت:

۳-۱. فلسفه اسلامی جریانی فلسفی است که با ابن‌رشد در قرن ششم هجری، به اكمال و اتمام می‌رسد.

۳-۲. فلسفه اسلامی با ظهور مکتب حکمت متعالیه به کمال خود رسید و اساساً به‌نحو زمانی خاتمه یافت. در این حالت پس از این مقطع زمانی، فلاسفه

باید به فهم، تفسیر و تقریرهای مختلف در همین حوزه روی آورند و نهایت فعالیت فلسفی آنها استنتاج نتایج و لوازمی است که احیاناً صدرالمتهین شیرازی فرصت استنتاج آنها را نداشته است. فلسفه اسلامی پس از صدر مشمول بسط طولی خواهد بود، نه عرضی.

۳-۳. فلسفه اسلامی در شکل تاریخی خود فلسفه حقایق است نه اعتباریات (مانند سیاست و اخلاق، به علاوه فلسفه وجود است نه فلسفه ماهیت) مانند فلسفه شناخت، فلسفه تاریخ، فلسفه کامپیوتر و...). از طرف دیگر، سیر تاریخ سبب ظهور مسائل جدیدی شده است، مانند پرسش فلسفی از تاریخ، علم، هنر و... از این رو اگر فلسفه اسلامی را در ظهور محدود تاریخی محصور کنیم، بسیاری از محصولات و میوه‌های فلسفی در ماورای این زمان محدود را از دست خواهیم داد. بر این اساس، باتوجه به روح حاکم بر تفکر فلسفی در نزد فلاسفه اسلامی - که ملاک را فلسفی‌اندیشیدن و مدلل سخن گفتن می‌دانستند و بر چارچوب‌ها و ملاک‌های حقیقی در فلسفه‌ورزی تأکید می‌کردند - می‌توان گفت که سیر تاریخی فلسفه اسلامی متناسب با سیر تاریخی مسائل متنوع فلسفی همیشه ادامه می‌یابد و به زمان خاصی محصور نیست.

این دیدگاه می‌کوشد تا به جای تأکید و اتکا بر «زمان»، بر «ملاک و ضابطه» و «روح حاکم بر فیلسوف مسلمان و فلسفه اسلامی» تأکید و تکیه کند. در این حالت ظرف زمان و مظروف فلسفی آن ذیل ملاک و ضابطه و... عنوان «فلسفه اسلامی» به خود می‌گیرد نه آنکه فلسفه اسلامی اسیر زمان و محبوس در مقطعی از آن باشد. فلسفه اسلامی اسیر و اجیر زمان نیست بلکه این هر مقطع از زمان و تاریخ است که می‌تواند ابزار و بستر ظهور فلسفه اسلامی باشد.

حاصل آنکه فلسفه اسلامی می‌تواند در سیر خود به سوی آینده، هم در راستای اندیشه‌های فلاسفه متقدم طی طریق کند و هم در کنار آن، به عرصه‌های کاملاً جدید در پژوهش فلسفی وارد شود.

۴. نسبت فلسفه اسلامی با تاریخ

در این مورد می‌توان به سه نسبت مفروض اشاره کرد:

مقدمه‌ای بر فلسفه «تاریخ فلسفه اسلامی» ۱۵۳

الف- همه آنچه عنوان فلسفه اسلامی به خود می‌گیرد اموری فراتاریخی است و گذر تاریخ هیچ تأثیری در ابطال یا تأیید و تثبیت آنها ندارد.

ب- مجموعه آنچه فلسفه اسلامی است، از آغاز تاکنون، اموری تاریخی بوده و مشمول گذر تاریخی است. گذر تاریخی به این معنا که یا این مجموعه و فلسفه براساس ظهور رخدادهای علمی و فلسفی جدید، نقدپذیر و از صفحه فلسفه محوشدنی‌اند و یا به علت تحول شرایط عینی تاریخی که در گذشته زمینه‌ساز ظهور فلسفه اسلامی بودند، امکان پایان عمر چنین فلسفه‌ای وجود دارد.

ج- بخشی از دعاوی مجموعه فلسفه اسلامی، تاریخی و بخشی فراتاریخی‌اند. برای مثال طبیعیات فلسفه اسلامی تاریخی و امور عامه آن فراتاریخی است.

۵. تاریخ فلسفه اسلامی و تاریخ علم

یکی از دیدگاه‌هایی که می‌توان در این مورد مطرح ساخت این است که تاریخ فلسفه اسلامی- حداقل در بخش امور انتزاعی و محض خود- جزو فلسفه اسلامی است ولی تاریخ علوم، از شأن علم معاصر برخوردار نیست و جزو علم محسوب نمی‌شود. خلاصه اینکه فلسفه اسلامی مشتمل بر تاریخ فلسفه اسلامی نیز هست و علم مشتمل بر تاریخ علم نیست.

نظر دیگر می‌تواند چنین باشد که فلسفه اسلامی معاصر اوج تاریخ فلسفه اسلامی است و از این رو نمی‌توان تاریخ فلسفه اسلامی را فلسفه اسلامی (معاصر) قلمداد کرد ولی از آن جهت که تاریخ فلسفه اسلامی برای فلسفه اسلامی از ارزش فلسفی برخوردار است با تاریخ علم تفاوت دارد. تاریخ علم برای علم معاصر از ارزش معرفتی و علمی برخوردار نیست.

از طرف دیگر، تاریخ علم، تاریخ تکامل علم است. تکامل در علم، هم به صورت افزایش گزاره‌های علم است (تکامل عرضی) و هم به صورت ظهور تئوری‌های کلان‌تر و دقیق‌تر (تکامل طولی). در تاریخ فلسفه اسلامی نیز می‌توان از افزایش گزاره‌ها (تکامل عرضی) و به معنایی از ظهور مکاتب و نظریات دقیق فلسفی (تکامل طولی) سخن گفت. تکامل عرضی در فلسفه اسلامی روشن است، چرا که هم تعداد مسائل آن فزونی یافته و هم برگزاره‌های آن افزوده شده است.

اما در باب تکامل طولی باید گفت در فلسفه متعالیه صدر را بر اساس ظهور اصول موضوعه جدید و ارائه دستگاه جدید فلسفی، تفسیرهای دقیق‌تری از حقایق رخ نموده است، برای مثال علیت، امکان، حرکت و... در چشم‌انداز و نگاه دقیق‌تری قرار گرفته‌اند.

ب. تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی

۱. ماهیت تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی

نخستین مسئله‌ای که به ذهن می‌رسد این است که آیا تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی امری کاملاً متمایز از تاریخ‌نگاری‌های معمولی و متعارف است؟ آیا فقط فلاسفه، آن هم با روش‌های ویژه خود، توان پرداختن به تاریخ تفکر فلسفی در جهان اسلام را دارند یا اینکه چنین کاری از عهده هر مورخی برمی‌آید؟ یا باید گفت در عین حال که تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی از مختصات ویژه‌ای برخوردار است، ذیل تاریخ‌نگاری به معنای عام قرار گرفته و از روش‌ها و... آن سود می‌جوید؟ آیا مورخان معمولی نمی‌توانند در حق تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی هیچ مساعدتی بکنند یا آنکه می‌توانند از جهات مختلف به مورخ فلسفه اسلامی کمک کنند؟ این اضلاع، جهات و حدود چیست و تا چه حد مقدور است؟

۲. اهمیت و ضرورت تدوین تاریخ فلسفه اسلامی

کسی که فلسفه را در فرد یا مکتب خاصی منحصر می‌داند یا فلسفه معاصر اسلامی را تنها فلسفه اسلامی قلمداد می‌کند، چندان احساس نیازی به رجوع به تاریخ فلسفه اسلامی در خود نمی‌یابد. اما کسی که به دنبال تیزکردن عقل فلسفی خویش است و به فربهی و تحول در فلسفه اسلامی اعتقاد دارد و همیشه فضا را برای نقد و بررسی گشوده می‌یابد، نیاز بیشتری به تاریخ اندیشه‌های فلسفی احساس خواهد کرد. تاریخ فلسفه اسلامی اولاً خود، آموزه‌هایی را در حوزه فلسفه اسلامی به همراه دارد و تعمق و غور در آن بر وقوف بر اضلاع، ابعاد و

اعماق چنین فلسفه‌ای می‌افزاید. ثانیاً رجوع به تاریخ فلسفه اسلامی و آگاهی از زمینه‌ها و سیر اندیشه‌ها و آرا سبب عمق و دقت فهم ما نسبت به مسائل فلسفی می‌شود. ثالثاً، تاریخ فلسفه اسلامی مملو از آرا و نظریات متنوع و متعددی است که می‌تواند الهام‌بخش پژوهشگر فلسفه اسلامی در فعالیت فلسفی‌اش باشد. به بیان دیگر، تاریخ فلسفه اسلامی منبعی غنی و مسئله‌انگیز و مسئله‌ساز برای فیلسوف امروز است. و آخر اینکه، تدوین، تکیه و تأکید بر تاریخ فلسفه اسلامی مانع از تصلب اذهان فلسفی می‌شود و اسباب انعطاف، سیال‌بودن، فراروی و تواضع را در مقام فلسفه‌ورزی فراهم می‌سازد.

۳. فعال‌بودن مورخ در امر تاریخ‌نگاری

آنچه تاریخ نامیده می‌شود وجود بالفعلی ندارد و از حضور برخوردار نیست. تاریخ در بطن عدم، معدوم است؛ رخ داده و به اتمام رسیده است. هیچ وجود تاریخی، اکنون و اینجا موجود نیست. با وجود این، مورخ و پژوهشگر تاریخ، تنها می‌تواند به بازآفرینی و بازسازی تاریخ دست یازد. غایت مطلوب تاریخ‌پژوه آن است که به بازسازی نهایی واصل شود؛ ولی این غایت امری است که مورخ همیشه به آن نزدیک می‌شود و پیوسته در تقرب بدان است. حال سخن در این است که مبنای این بازسازی چیست؟ یا این بازسازی از چه طریقی حاصل می‌شود؟

پاسخ این است که این بازآفرینی از طریق «تخیل» و «نظریه‌فکنی» در تاریخ حاصل می‌شود. بازسازی واقعیات تاریخی در حد پیوستگی و ارتباط نفس‌الامری خود، چنانکه در گذشته بوده است، (حتی در حوزه اندیشه‌ها و آرای فلسفی) مطلوبی است که نیازمند کاربرد تخیل و نظریه‌فکنی مورخ است. بر این اساس، باید پذیرفت که در امر تاریخ‌نگاری - اعم از واقعیات یا اندیشه‌ها و معارف - مورخ، منفعل محض نیست و فعال است. یک مورخ در پرتو تخیل و نظریه خود و در اندازه و قالب آنها به انکشاف تاریخ نایل می‌شود و آن را شهود و رؤیت می‌کند.

۴. تاریخ فلسفه‌نگاری منفعلانه یا فعالانه

در عین حال که هر نوع تاریخ‌نگاری حظی از فعالیت را به‌همراه دارد و انفعال محض، صورت بامعنایی ندارد، اما در یک حالت نسبی می‌توان تاریخ فلسفه‌نگاری را در دو حالت منفعلانه و فعالانه لحاظ کرد. نگاه تاریخی به فلسفه و تاریخ فلسفه‌نگاری را می‌توان با دو رویکرد به انجام رساند:

الف- تاریخ فلسفه‌نگاری منفعلانه

ب- تاریخ فلسفه‌نگاری فعالانه

مراد از تاریخ فلسفه‌نگاری منفعلانه، بیان مکانیکی و طرح صرف آرای فلاسفه برحسب شخصیت‌ها، مکاتب، جریان‌ها و ... است.

تاریخ‌نگاری فعالانه عبارت از به‌انجام‌رساندن چند مورد از موارد زیر است:

۱. تأمل و آنگاه آشکارساختن زمینه‌ها و بسترهای ظهور اندیشه فلسفی و

ریشه‌یابی آرای فلاسفه که در دو مرحله قابل بررسی است:

الف- زمینه‌های غیرمعرفتی یا علل: از قبیل زمینه‌های عینی یا اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، روانی، جغرافیایی، تربیتی و ...

ب- زمینه‌های معرفتی یا دلایل: پرداختن به تأملات نظری و فکری و از روی اندیشه و تحقیق که یک متفکر انجام داده است. به بیان دیگر، توجه به گام‌های منطقی که یک متفکر برای وصول به نتیجه برداشته است. یعنی آنچه متفکر براساس مواد معرفتی و برمبنای دانش و تحلیل نظری و ذهنی بدان نایل شده است.

۲. بیان مبادی، پیش‌فرض‌ها و لوازم آرا و اندیشه‌های فلسفی

۳. مقایسه آرای متفکران با آرای فلاسفه پیشین و پسین

۴. به‌دست‌دادن تقریرهای قوی از آرای فلاسفه

۵. آشکارساختن پیوستگی منطقی میان آرای فیلسوف و بی‌ربط‌نبودن آنها

نسبت به همدیگر

۶. آشکارساختن پیوستگی تاریخی آرای فیلسوف نسبت به فیلسوف یا

فلاسفه پیش از خود

۵. توجه و التفات به بسترها و زمینه‌های ظهور اندیشه‌های فلسفی

فلسفه اسلامی به‌طور خاص و اندیشه‌های فلسفی به‌طور عام، همانند اندیشه‌های اقتصادی، سیاسی و ... در تاریخ به‌طور دفعی ظهور نمی‌کنند و همانند قارچ نمودار نمی‌شوند. شاید چون نام فلسفه از ابهت و شکوه و گیرایی خاصی برخوردار است، عده‌ای گمان کنند که این دانش بدون هیچ سابقه و زمینه انسانی در زندگی بشر رخ نموده است و دستی از غیب آن را در کام بشر نهاده است تا از شیرینی و شاید تلخی آن بهره‌مند شود. اما فلسفه نیز مسبوق به سابقه‌ای است و در بستر علل و دلایل است که نطفه آن بسته شده و رشد کرده است. حتی اگر فلسفه دارای ریشه آسمانی باشد و به‌نظر برخی در رؤیابینی‌ها و خلسه‌های معنوی و انکشاف‌های ماورای طبیعی ریشه داشته باشد، باز تحت شرایطی، این حوادث رخ داده و در بسترهای معینی واقع شده و بنا به زمینه‌های عینی و نیازهای ویژه‌ای نمودار شده است. حتی نزول برکات ماورای طبیعی نیز نیازمند بسترهای طبیعی مناسبی است و اصل سنخیت در این مقام نیز ساری و جاری است.

اگر تنها این فرض را بپذیریم که زیست بشر در این عالم، زیستی دنیایی، ناسوتی، مادی و این‌جهانی است، و فلاسفه همانند مردم عادی در همین جهان و این‌جهانی زیسته‌اند، کاملاً به شرایط مادی، فکری و انسانی اندیشه‌ها و مکاتب فلسفی پی خواهیم برد. در واقع ایده‌ها، جریان‌ها و مکاتب فلسفی پاسخی به اوضاع و احوال و پرسش‌های آدمی در همین جهان است؛ اوضاع و احوال و سؤالاتی که ظهور می‌کنند و به‌دنبال خود، جریان‌ها و حرکت‌های فلسفی را به‌بار می‌آورند.

۶. پرهیز از مغالطه «انگیزه و انگیزه» یا «منشأ و محصول»

در عین حال که تاریخ فلسفه نیز همانند تاریخ علوم از زمینه‌ها و عوامل غیر معرفتی در تکوین و رشد اندیشه‌ها و نظام‌های فلسفی برخوردار است، اما نباید از استقلال نظام‌های معرفتی و خودبستگی معرفتی آنها به‌طور اعم و نظام‌های معرفتی فلسفی به‌طور اخص غافل شد.

اینکه یک نظام فلسفی یا آرای فلسفی در برخی عوامل غیر معرفتی ریشه دارند ناقض وجه معرفتی خود دستگاه فلسفی یا آرای فلسفی نیست؛ چرا که پس از تحقق چنین نظامی، خود این نظام از یک سلسله ضوابط منطقی و معیارهای عقلانی در مقام تحلیل و اثبات دعاوی و ملاک‌هایی در صدق و کذب، برخوردار است. به بیان دیگر، یک نظام فلسفی می‌تواند در مقام شکار و گردآوری^۱ از زمینه‌ها و منابع متعدد معرفتی و غیر معرفتی سود برد و همین امر به تشکیل یک نظام فلسفی منجر شود؛ اما فلسفی بودن یک نظام فلسفی مربوط به این مقام نیست بلکه مربوط به مقام داوری و توجیه است.^۲ و این مقام اخیر، خود از ضوابط و معیارهای داوری برخوردار است. ایده‌ها و اندیشه‌هایی که در مقام نخست شکل گرفته‌اند در مقام دوم توجیه و مستدل می‌شوند و نظامی معرفتی را تشکیل می‌دهند.

پس اینکه اساس یک اندیشه یا نظام فلسفی غیر معرفتی است و از ارزش معرفتی برخوردار نیست، این را نفی نمی‌کند که خود اندیشه و نظام فلسفی از ارزش معرفتی برخوردار باشد. تعمیم احکام «مقام انگیزه و منشأ» به احکام «مقام انگیزه و محصول» نوعی مغالطه محسوب می‌شود، چرا که مقام اول به مقام گردآوری و مقام دوم به مقام داوری و توجیه مربوط است.

۷. مسئله ارزش داوری در تدوین تاریخ فلسفه اسلامی

تعلقات درونی، عاطفی، علمی و ... یک مورخ تاریخ فلسفه، سبب ظهور ارزش داوری نسبت به افراد، مکاتب و اندیشه‌های فلسفی خواهد بود. شاید حذف کامل مسئله ارزش داوری در پرداختن به تاریخ فلسفه، چندان امکان‌پذیر نباشد و یا کاری مشکل باشد اما بنا بر اخلاق معرفت و پژوهش باید تلاش یک مورخ فلسفه به حذف ارزش داوری نسبت به اندیشه‌ها و مکاتب معطوف باشد. هرچه رویکرد یک مورخ به متون فلسفی در تاریخ و تاریخ اندیشه‌ها، به حذف

1. Context of Discovery

2. Context of justification

ارزش‌دآوری معطوف باشد و به‌سوی یک دید خنثی پیش رود، محققانه‌تر، واقع‌بینانه‌تر و منصفانه‌تر خواهد بود.

۸. مسئله نقد در تاریخ فلسفه‌نگاری

به‌نظر می‌رسد که مورخ فلسفه اولاً و بالذات مسئول نقد آرای فلسفی - آرای که گزارش از آنها را برعهده دارد، نیست. یک تاریخ‌نگار فلسفه اساساً عهده‌دار گزارش دقیق، طبقه‌بندی‌شده، منصفانه، شفاف و قوی از آرای فلاسفه است. البته چنان‌که یک فیلسوف نسبت به آرای فیلسوف دیگر دارای آرای انتقادی باشد، ذکر آنها بلامانع است. اما اگر تاریخ‌نگار فلسفه در کنار گزارش خود، گام به گام، درصدد نقد آرای فلاسفه باشد اولاً امکان دخالت تعلقات و چارچوب‌های فکری و حتی ایدئولوژیک و روان‌شناختی مورخ در گزارش وی بیشتر خواهد بود و زمینه ظهور ارزش‌دآوری بیشتر فراهم خواهد آمد، ثانیاً مورخی که در هر سطر نگارش تاریخ فلسفه در پی عیب‌جویی و کشف نقطه ضعف است در بیان منصفانه و دقیق آرای فلاسفه دچار مشکل خواهد شد.

به‌نظر می‌رسد که نتیجه پژوهش مورخی با این پیش‌فرض که فقط درصدد گزارش منصفانه و دقیق و قوی آرای فلاسفه است با مورخی که علاوه بر گزارش، درصدد نقد و رد آرا است، تفاوت محسوسی وجود خواهد داشت.

۹. سلفی‌گری در تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی

به‌نظر می‌رسد که تأکید و تکیه بیش از حد بر فلاسفه متقدم و به تعبیر دیگر سلفی‌گری در تاریخ فلسفه اسلامی، عاملی برای بازگشت ذهن فلسفی به گذشته و سبب عدم توانایی آن در تحلیل‌های جدید و ناتوانی از ارائه نظریات جدید فلسفی خواهد بود. تاریخ فلسفه اسلامی نباید چنان برگزیده تأکید و توجه داشته باشد که ذهن فلسفی‌اندیش امروز را مقهور گذشته سازد، به‌گونه‌ای که در خود چاره‌ای جز تقلید و تکرار مکررات نیابد.

۱۰. غفلت از طرح آرای برخی فلسفی‌اندیشان

اکثر تواریخ فلسفه اسلامی از بیان آرای برخی فلسفی‌اندیشان پرهیز و یا غفلت داشته‌اند. طرح آرای شخصیت‌هایی چون فخرالدین رازی، مجد ابن زکریای رازی، مولوی، ابوالعلا معری و ... در اکثر قریب به اتفاق آثار تاریخ فلسفه اسلامی خالی است. از آنجا که تاریخ فلسفه اسلامی می‌تواند بستری برای طرح تمام آرای فلسفی‌اندیشان باشد، مفید و شایسته است تا آرای متنوع و مستدل فلاسفه، از طبقات مختلف، مطرح شود.

۱۱. عدم توجه به بیان «روش فلسفی» فلاسفه اسلامی

یکی از نکات مهم که در تاریخهای فلسفه اسلامی نادیده گرفته شده است، مسأله ارائه و طرح روش فلسفی فلاسفه مسلمان است. در کنار بیان انبوهی از آرای فلاسفه مسلمان، ذکری از روش خاص یا عام فلسفی ایشان به میان نمی‌آید، یا کمتر سخن از آن می‌رود. آیا ابن‌سینا در وصول به نتایج فلسفی از روش ویژه‌ای سود می‌برد، سهروردی چطور یا ملاصدرا. مثلاً آیا در سلوک فلسفی مشایی می‌توان از روش خاصی سخن گفت مانند تعیین مراد از الفاظ فلسفی در آغاز بحث، استفاده از حصرهای عقلی یا استقرایی در تحلیلها، اشاره به اقسام اقسام، مدلل بودن و...؟

۱۲. انحای رویکردها و روش‌ها در تدوین تاریخ فلسفه اسلامی

رویکردها و روش‌های متعددی را می‌توان برای تدوین تاریخ فلسفه اسلامی در پیش گرفت که در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌شود.

رویکردها:

الف- رویکرد گزینشی در تاریخ فلسفه: اشاره و پرداختن به بخشی از اندیشه‌های فلسفی، مکاتب یا فلاسفه. رویکرد کل‌گرایانه در تاریخ فلسفه: پرداختن به تمام فلاسفه، مکاتب فلسفی و...

ب- در نظر داشتن «اندیشه‌های فلسفی» یا «مکاتب فلسفی» در تدوین تاریخ فلسفه اسلامی.

روش‌ها:

- الف- تدوین براساس تاریخ زندگی و مرگ فلاسفه و متفکران فلسفی اندیش.
- ب- تدوین براساس مکاتب فلسفی.
- ج- تدوین براساس موضوع، مانند علیت و ...
- د- تدوین براساس رشته، مانند معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و...، با در نظر گرفتن تک‌تک فلاسفه
- ه- تدوین براساس طبقات فلاسفه.

۱۳. سودبردن از روش‌ها و رویکردهای معاصر در تدوین تاریخ فلسفه

اسلامی

یکی از راه‌هایی که بر طراوت، بالندگی و جذابیت تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی می‌افزاید، سودبردن آن از روش‌ها و رویکردهایی است که در تاریخ فلسفه‌نویسی‌های فرهنگ‌های دیگر به کار می‌رود. استفاده از این پژوهش‌ها، تاریخ فلسفه اسلامی را روزآمد می‌سازد و سبب تازگی آن خواهد شد.

۱۴. سطوح تدوین تاریخ فلسفه اسلامی

شاید سطوح مطلوب برای تدوین تاریخ فلسفه اسلامی در سه سطح: عمومی، نیمه‌تخصصی و تخصصی باشد. سطح عمومی با زبانی بدون تعقید، شفاف و با تکیه بر عناصر مهم تاریخ فلسفه اسلامی برای جوانان و علاقه‌مندان متوسط‌الحال، سطح نیمه‌تخصصی برای دانشجویان کارشناسی، و سطح تخصصی برای مقاطع بالاتر از کارشناسی تدوین شود.

آموزش فلسفه در آلمان

فرزین بانکی

عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران

احمد علی حیدری

عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی

پیش‌گفتار

غرض از تحریر این مقاله برای «نخستین همایش سراسری استادان، محققان، مؤلفان و مترجمان حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان (اسماء)»، آگاهی از وضعیت آموزش فلسفه در سرزمینی است که اندیشمندان برجسته‌ای را در حوزه‌های مختلف علوم انسانی و فلسفه به جهان معرفی کرده است. از این‌رو، مؤلفان معتقدند که آگاهی از شیوه‌های آموزشی آنها می‌تواند برای سرزمین ما و برای دست‌اندرکاران مسائل آموزشی فلسفه ایران مفید و الهام‌بخش باشد.

یادآوری این نکته نیز لازم است که نویسندگان مقاله خود در آلمان تحصیل کرده‌اند و شیوه‌ها و مسائل آموزشی مربوط به آموزش فلسفه را از نزدیک مشاهده کرده و با آن درگیر بوده‌اند. و بنابراین تجربه‌های ملموسی را در این خصوص به خواننده ارائه می‌کنند... از دیگر انگیزه‌های قابل ملاحظه در پرداختن به این موضوع، توجه به این مسئله است که در این کشور، میان مطالعات علوم انسانی که در بسیاری موارد ماهیتی انتزاعی و مجرد دارد، و دیگر حوزه‌های اجتماعی آمیختگی ژرفی به نحو مؤثر و واضح، مشاهده می‌شود. این در حالی است که از جمله آسیب‌های مؤلم وارده بر پیکر علوم انسانی ما گسستگی میان آنها و نهادهای اجتماعی و دولتی است. به عبارت دیگر متأسفانه مبالغاتی در مورد توسعه این مطالعات در حوزه‌های کاربردی ملاحظه نمی‌شود. از قابلیت‌های کسانی که در این رشته‌ها تحصیل کرده‌اند، برای استفاده در نهادها، سازمان‌ها و مؤسسات دولتی و غیردولتی غفلت می‌شود. هنوز در میان ما، توانایی‌های

دانش آموخته فلسفه در ارائه مشاوره‌های کارآمد با ملاحظات عمومی و ناظر به مسائل فراتر از نگاه متعارف، جدی تلقی نمی‌شود. این نکته که چنین افرادی به خوبی می‌توانند انضباط و انسجام فکری خود را در مؤسسات و مجموعه‌هایی از قبیل دفاتر مجله‌ها، دفاتر رسانه‌ای و ... اعمال کنند، دورنماهای منطقی و معناداری ارائه کنند و فضاهای برهانی و اصولی پدید آورند، سازمان‌دهی متقنی در مناسبات میان افراد ایجاد کنند و برای تبادل نظر میان کسانی که به رشته‌های مختلف تعلق دارند، مجال مناسب و مفید فراهم آورند تا به این ترتیب چنین مجموعه‌ها کارآمدی و توان بیشتری داشته باشند، چندان در میان ما مطرح نیست. این نکته نیز نباید فراموش شود که در کشورهای به اصطلاح در حال توسعه، میان علوم انسانی و سیاست‌های روز آمیزشی نامناسب وجود دارد؛ به این معنی که پاره‌ای از نتایج مطالعات و پژوهش‌های علوم انسانی می‌تواند تأثیری مستقیم بر روی افکار، شئون و هنجارهای اجتماعی و فرهنگی داشته باشند و از این رو ممکن است واکنشی را در میان کارگزاران سیاست روز پدید آورند و به این ترتیب دست‌اندرکاران چنین مطالعاتی به تدریج به سمتی هدایت شوند که از پرداختن به مسائلی که چنین آثاری داشته باشد، اجتناب کنند و به عبارت دیگر، تنها به حیطه‌های کاملاً انتزاعی و یا سفارش‌شده بپردازند. از این رو، این تلقی ویر^(۱) که علوم می‌توانند در شرایطی «خنثی»، یعنی فاقد اعتبار ارزشی، باشند، دست‌کم در این ممالک بی‌محل است. این در حالی است که در جوامع غربی، نتایج پژوهشی علوم انسانی، به‌انحای مختلف تأثیرگذار است. در آنجا این مطالعات به‌عنوان مثال در چهارچوب طرح‌های مشترک میان حوزه‌های صنعتی و دانشگاهی، مؤسسات اجتماعی و دولتی و یا نهادهای خصوصی و دانشگاه‌ها، جریان دارد. دگرگونی و تحوّل در نهادهای مختلف اجتماعی غالباً برآمده از پژوهش‌هایی است که در این حوزه‌ها صورت گرفته است. هزینه‌های مربوط به اجرای این طرح‌ها نیز یا با سرمایه‌های شخصی و یا با سرمایه‌های مالیات‌دهندگان تأمین می‌شود.

اشاره به این نکته را نیز ضروری است که مقوله پژوهش در غالب کشورهای در حال توسعه در اکثر موارد، به سبب نیازهای مبرم اجتماعی یا درخواست‌های

آموزش فلسفه در آلمان ۱۶۵

ضروری و حیاتی سازمان‌ها و یا مؤسسات دولتی و یا خصوصی صورت نمی‌گیرد؛ بلکه پژوهش، محملی است برای اینکه کسانی که در «مؤسسات پژوهشی» عمدتاً دولتی اشتغال یافته‌اند، امرار معاش کنند. در اینجا نتایج فعالیت‌های تحقیقاتی غالباً بایگانی می‌شود و رجوعی به آنها نمی‌شود. همین مسئله موجب می‌شود که در این کشورها سنت‌های پژوهشی نضج نیابد و استمرار و دوامی در آن حاصل نیاید. دریغ اینکه سرعت زوال فعالیت‌های پژوهشی چنان است که بسیاری از اهل پژوهش به سختی می‌توانند سوابق فعالیت‌های پژوهشی گذشته را بیابند؛ و از این رو، بارها دیده شده است که در یک موضوع، اقدامات پژوهشی موازی و یا غیرموازی مختلفی صورت گرفته است و مجریان پژوهش‌ها نیز در آثارشان به یکدیگر ارجاع نمی‌کنند.

مقدمه

اینکه روح غالب بر عصر ما «تکنیک» و «تکنیک‌زدگی» است، همه شئون تمدنی و فرهنگی ما را متأثر ساخته است. در این رویکرد، رشته‌های علوم انسانی نیز از این تعرض مصون نمانده‌اند. در اینجا هم سمت‌وسوی «تکنولوژیک‌ساختن» علوم اجتماعی، مقاومت‌های موجود را درهم می‌شکند و به سرعت پیش می‌آید؛ و در این میان، رشته فلسفه که ظاهراً از حیث کاربردهای فنی و «عملیاتی» در این روند نمی‌تواند نقشی ایفا کند، به رشته‌ای تزینی بدل و به حاشیه رانده شده است. این واقعه پیش از این برای علوم دینی نیز در غرب پیش آمده بود. حافظان قلمرو دین که چندان مبالغاتی به آگاهی و مشارکت در روال «پیشرفت» علم نداشتند، گرفتار تناقضات غریبی شدند و در مواجهه با مسائل جدید شگفت‌زده و یا در نهایت ناگزیر به تأویل تلقی سنتی خود شدند. اکنون نیز دیده می‌شود که بسیاری از متعاطیان اندیشه فلسفی، به تحولات و تطوراتی که در این حوزه صورت می‌گیرد، اقبالی نمی‌کنند و در هضم مسائل آن کوششی نمی‌کنند. توجه بخردانه دیلتای در قرن نوزدهم به تفاوت موضوعی مطالعات علوم انسانی و علوم تجربی، چندان به افراط کشیده شد که گویی خطوط مرزی و متداخل میان این دو حوزه از میان رفته است؛ و به این ترتیب، توجه جدی و موضوعی بسیاری از اهل

فلسفه به تتبعات علوم طبیعی و فیزیکی کم‌رنگ شد. این مسئله، به‌طور خاص در کشورهای به‌اصطلاح جهان سوم، که در تولید دستاوردهای تکنولوژیک برآمده از توسعه علم تجربی در غرب، مشارکت ندارند، مخاطره جدایی میان مطالعات علوم انسانی و فرایندهای تکنیکی را دوچندان کرده است. این در حالی است که روند پیش‌برد حتی‌المقدور موازی این دو حوزه در غرب را اندیشمندانی که ساکنان مناطق حائل‌اند با توجه و نگرانی دنبال می‌کنند. در این مورد می‌توان از مباحث اندیشمندانی مانند یاسپرس، هیدگر، گادامر، در زمینه مسائلی از قبیل فناوری‌های جدید و دستاوردهای علوم تجربی مدرن سخن گفت. اساساً نمی‌توان نفوذ فیلسوفان و مطالعات نظری را بر افکار دانشمندان حوزه‌های علوم تجربی در غرب نادیده انگاشت. در میان صاحب‌نظران این دو حوزه، حشر و نشر بسیاری متداول است و بسیار اتفاق افتاده است که یکی از آنها از فضای مطالعات محضاً تجربی به حیطه مطالعات نظری فلسفی وارد شده و در آن اقامت کرده است. این مسئله را در سوی دیگر نیز شاهدیم. تأملات نظری مارتین هیدگر در مبانی علوم که هم در اثر برجسته‌اش هستی و زمان و هم در برخی دیگر از آثارش منعکس است، از این جمله است (۱۹۵۴: ۶۶-۷۱)^(۱). این روابط عمیق باعث شده است که در این خصوص نهادسازی‌های لازم نیز صورت گیرد. به‌موازات تحولاتی که در هر کدام از این حوزه‌ها روی داده، فضای تحولات مربوط، واکنش‌هایی را در میان مؤسسات دانشگاهی و پژوهشی برانگیخته است. می‌توان گفت که این نهادها و سازمان‌های مطالعاتی علوم انسانی، معطوف و ناظر به آن شرایط فرهنگی و فکری بوده‌اند و با این ملاحظه می‌توان گفت که دوام و اهمیت این علوم به میزان زیاد ناشی از بستگی و پیوندی است که با مسائل اجتماعی و دغدغه‌های آن دارند. حتی در شرایطی که دانشمندان به‌طور شاخص و منحصربه‌فرد نظریه و یا طرح قابل ملاحظه‌ای ایراد می‌کنند و شهرتی به‌دست می‌آورند، نظام دانشگاهی این انعطاف را دارد که با ملاحظه مصالح فرهنگی و معنوی جامعه، برای این قبیل از اهل اندیشه، کرسی استادی ویژه^۱ دایر کند؛ منصبی که صرفاً قائم به یک فرد است و البته پس از بازنشستگی وی از میان می‌رود. در پاره‌ای از موارد نیز برای

جلوگیری از مزاحمت‌های بوروکراتیک برای افراد بهره‌مند از این قابلیت‌ها مناصبی وضع می‌شود^(۳) که بتوانند از اختیارات عنوان پروفیسور در محیط‌های دانشگاهی حضور بهره‌مند گردند. در چنین فضایی، بالطبع نتایج پژوهش‌هایی که در مراکز علوم انسانی صورت می‌گیرد، اهمیتی حیاتی پیدا می‌کند و این نتایج برای کسانی که به‌نحوی با این تحقیقات مرتبط‌اند، بسیار جدی تلقی می‌شود. توجه به مطالعاتی که در این زمینه‌ها صورت می‌گیرد و در نظر گرفتن آنها، عملاً به پایداری و کارایی نهادهای ذی‌ربط کمک می‌کند؛ و این خود نیز ارتباطی متقابل میان نهادهای اجتماعی با مجامع دانشگاهی و مؤسسات پژوهشی است.

درحالی‌که در کشورهای به‌اصطلاح درحال توسعه، چنین نهادهایی ایجاد شده‌اند، بی‌آنکه پشتوانه‌های نظری، فلسفی، فکری و زمینه‌های اجتماعی ملایم و متناسب با آن پدید آمده باشد. در چنین شرایطی، تجدید نظری بنیادین در تنظیم مناسباتمان با این نهادها ضروری است. این تلقی که راه هرگونه مصالحه‌ای در این حوزه میان غرب سکولار و فرهنگ‌های سنتی باید مسدود شود، چندان کمکی به ما نمی‌کند. باید اذعان کرد که ورود از سرخود آگاهی به این روابط ضروری است؛ زیرا از یک سو با حجم گسترده‌ای از دستاوردهای فرهنگ و تمدن غربی در تمامی شئون زندگی خود مواجهیم که این البته خود حاکی از وجود اصالت‌هایی است که در بطن این تمدن هست و از سوی دیگر حاملان و وارثان تمدنی هستیم که در ادواری از تاریخ، خود باعث اعتلای فرهنگ انسانی شده‌ایم، که اکنون در مواجهه با چنین شرایطی باید به‌گونه‌ای مقتضی و متناسب احیا و بازخوانی شوند^(۴).

پیوند میان حوزه‌های تحقیقات علوم انسانی با مسائل و نیازهای اجتماعی، انتظارات ویژه‌ای را از این مراکز و از صاحب‌نظران فعال در این مؤسسات، در میان مردم پدید می‌آورد؛ به عبارت دیگر، نوعی پاسخگویی متقابل در میان پژوهشگران و استادان دانشگاه در قبال پرسش‌های سیاست‌اجتماعی مردم و نمایندگان آنها از یک سو و در میان مسئولان و کارگزاران دولتی از سوی دیگر پدید می‌آید. همان‌طور که در صورت درهم‌فروریختن یک بنای نوساز، ویرانی به پای محاسبات نادرست مهندس ناظر ساختمان گذاشته می‌شود، اهل اندیشه و متفکران هر قوم

در قبال بحران‌ها و نارسایی‌های اجتماعی و فرهنگی جامعه خود مسئول‌اند؛ که از این مسئولیت در آلمان به «مسئولیت علمای علوم انسانی»^۱ یاد می‌شود. با این توجه، اظهارات و تحلیل‌های این شخصیت‌ها در نزد مردم و رسانه‌های گروهی، اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. و مجالی برای تشخیص سره از ناسره فراهم می‌آید در چنین شرایطی دیگر نمی‌توان به اصطلاح خزف را در جای گوهر فروخت.

در آلمان، به‌عنوان نمونه‌ای از یک کشور غربی، مطالعات فلسفی در سه حوزه صورت می‌گیرد: دانشگاه، مدارس، و یا مجموعه‌هایی از قبیل مدارس شبانه، تحصیل از راه دور، اینترنت و جراید، رادیو و تلویزیون. به این مجموعه از امکانات، «آموزش از راه دوم»^۲ گفته شده است. تأمین هزینه‌های مربوط به این نوع آموزش، با اعطای بورسیه‌های مختلف و مساعدت‌های بنیادها و موقوفه‌های جمعی و فردی، یا سرمایه‌های شخصی و بالأخره از طریق وام‌های بانکی با بهره‌های پایین و درازمدت، تأمین می‌شود^۳. طی سال‌های اخیر، برخی از اندیشمندان حوزه فلسفه و تعلیم و تربیت، به مسئله آموزش فلسفه به کودکان نیز توجه و به این ترتیب الگوهایی را برای این نوع آموزش در کودکانها و مدارس ابتدایی طراحی کرده‌اند^۴. در این مقاله، تنها به بخشی از این فعالیت‌ها در دانشگاه و مدرسه - یعنی به مواردی که در آنجا آموزش‌های فلسفی نهادینه هستند - اشاره شده است. یادآوری این نکته نیز لازم است که بعضی از اندیشمندان غربی مانند ایوان ایلینچ از فارغ‌کردن اجتماع از نهادهای رسمی آموزشی سخن گفته‌اند و مرادشان این است که دوره آموزش‌های رسمی و نهادینه شده به سر آمده است^۵. نیل پُستمن نیز بر آموزش‌های نهادینه و رسمی خرده گرفته است، چراکه از منظر او، نهادهای رسمی با توجه به مصالح و منافع خود، از جریان آزاد و مطلوب تأملات فلسفی مراقبت می‌کنند^۶. در این شرایط، توجه به مطالعات به اصطلاح غیرآکادمیک فلسفه بیشتر شده است. مجموعه‌های دست‌اندرکار این فعالیت‌ها، نشانه‌های بارز حضور فلسفه در میان مردم و بازتابی از دغدغه و نگرانی مردم از آرا و افکار رایج در جامعه خودشان است.

1. Die Verantwortung des Geisteswissenschaftler

2. Bildungsweg

البته دانشگاه‌های آلمان از این حیث موقعیتی ممتاز دارند. آزادی‌هایی که دانشجویان در انتخاب گرایش‌های تحصیلی و استادهای خود دارند، موجب می‌شود که بتوانند، آزاد از قالب‌های متعارف، فضاهای زیست فکری و معنایی متناسب با روحیه خود را بیابند. در مقاله، به این ویژگی دانشگاه‌های آلمان توجه شده است. متأسفانه، در شرایط توسعه اتحادیه اروپایی، این خصلت دانشگاهی در حال رنگ‌باختن است. کوشش برای تطبیق شرایط تحصیلی در کشورهای اروپایی و تأسی به بعضی از ضابطه‌های دانشگاه‌های امریکایی و انگلیسی در کنار ملاحظه اختصاصات دانشگاهی هر یک از کشورهای عضو، به از میان رفتن برخی از اصالت‌های سنتی دانشگاه‌های این سرزمین منجر خواهد شد. مسائلی از قبیل اعمال محدودیت در سال‌های تحصیلات دانشگاهی، اخذ شهریه و مواردی دیگری از این دست، از جمله نخستین نشانه‌های این تحول است. بسیاری از صاحب‌نظرانی که خود تربیت‌شدگان این فضای دانشگاهی بوده‌اند - افرادی چون آتفرید هوفه^(۹) - از توسعه این روند اظهار نگرانی کرده‌اند.

آموزش فلسفه در دانشگاه‌های آلمان

فلسفه در آلمان^(۱۰) علی‌الاصول در دو گرایش تحصیلی^۱ خوانده می‌شود: «گرایش تحصیلی فلسفه به منظور تدریس» و «گرایش تحصیلی منجر به اخذ فوق‌لیسانس»؛ و چگونگی به پایان بردن این رشته، با توجه به اینکه کدام‌یک از این دو مسیر انتخاب شود، تعیین می‌شود. در هر دو شکل اتمام تحصیل در دوره فوق‌لیسانس^(۱۱)، امکان انجام دوره دکتری پس از پایان یافتن نخستین مرحله تحصیل وجود دارد. در زیر به‌طور خلاصه هر کدام از این دو مسیر تحصیلی همراه با اطلاعات مهمی که به هر یک از این دو مربوط می‌شود و قاعدتاً به هنگام انتخاب یکی از این دو مسیر باید مدنظر قرار گیرد، معرفی می‌شود.

گرایش تحصیلی فلسفه به منظور تدریس فلسفه

معمولاً انتخاب این مسیر تحصیلی برای به دست آوردن قابلیت‌های آموزشی و تدریسی در رشته فلسفه است. دانشجویان این مسیر تحصیلی قصد دارند در آینده در شمار معلمان فلسفه در آیند. با انتخاب این

مسیر تحصیلی، دانشجویان باید نوع مدرسی را که قصد دارند در آینده در آنجا تدریس کنند، مشخص سازند. مدارس از این حیث به این گروه‌ها تقسیم می‌شود: مدارس اصلی، مدارس فنی و حرفه‌ای، دبیرستان، مدارس جامع، مدارس استثنایی؛ و با توجه به اینکه تدریس در کدام یک از این مدارس مدنظر باشد، مواد امتحانی و چگونگی گذراندن دوره تحصیلی متفاوت می‌شود. در برخی موارد، گرایش تحصیلی فلسفه به منظور تدریس در مؤسساتی غیر از دانشگاه و غالباً در مدارس عالی تربیتی^۱ عرضه می‌شود.

در خصوص کلیه مسیرهایی که به آموزش و تدریس منجر می‌شود، توجه به موارد زیر ضروری است:

- دانشجویی که در گرایش آموزش و تدریس فلسفه است، می‌تواند در رشته فلسفه به عنوان یک رشته تکمیلی تحصیل کند؛ به این معنی که می‌تواند رشته فلسفه را همراه با دو رشته دیگر و در برخی از ایالت‌های آلمان به عنوان رشته دوم انتخاب کند (اینکه چه ترکیبی از رشته‌ها را اختیار کند، بستگی به ایالت محل تحصیل و دانشگاه‌های ایالتی دارد). در این موارد باید رشته تعلیم و تربیت به عنوان رشته اجباری تحصیل شود. فلسفه به عنوان رشته تدریس غالباً در سطوح بالایی مدارس راهنمایی، مدارس فنی-حرفه‌ای و دبیرستان‌ها تدریس می‌شود. این امکان هم وجود دارد که این فارغ‌التحصیلان غیر از تدریس در رشته فلسفه، در تدریس درس فلسفه اخلاق هم به کار گرفته شوند.
- در انتخاب دانشگاه محل تحصیل باید این نکته مدنظر باشد که در آینده قصد دارد در کدام ایالت آلمان به عنوان معلم فلسفه استخدام شود. معمولاً هر ایالت، دانشجویانی را که در دانشگاه‌های همان ایالت در

آموزش فلسفه در آلمان ۱۷۱

گرایش تحصیلی فلسفه به منظور تدریس فلسفه، فارغ‌التحصیل شده‌اند، در مشاغل تدریس فلسفه می‌پذیرد^(۱۲). در صورت تغییر محل دانشگاه تحصیل باید به این نکته توجه شود؛ زیرا به احتمال بسیار در ایالت جدید محل تحصیل، از برخی مواد درسی، امتحانات تجدیدی به عمل می‌آید. این امکان وجود دارد که دانش‌آموخته در ایالت دیگری به کار گرفته شود. در این موارد تطبیق با نیازهای ایالتی مدنظر قرار می‌گیرد.

- در حین تحصیل در این مسیر لازم است دانشجویان حضورش را در برخی از واحدهای درسی اجباری که عمدتاً در حوزهٔ تعلیم و تربیت است، گواهی کند.

- در این مسیر تحصیلی، دست دانشجویان برای انتخاب آزاد واحدها و موضوعات درسی چندان باز نیست؛ و از آنجا که در امتحانات نهایی این گرایش تحصیلی طیف متنوعی از اطلاعات نوعاً عمومی مطالعه می‌شود، مطالعات بسیار تخصصی کمتر به کار می‌آید. این ملاحظه مورد توجه است که مطالعات تخصصی و گرایشی برای مثال در فلسفه‌های تحلیلی و یا اگزیستانس برای این دسته از دانشجویان که قرار است در آینده معلم شوند، موجب خواهد شد که در تدریس نیز همان گرایش را پیوسته مدنظر داشته باشند و این مغایر ارائهٔ آموزش‌های متعارف در مدارس است که در وهلهٔ نخست باید مجال مناسب را برای کسب اطلاعات و سپس انتخاب جهت در اختیار دانش‌آموزان بگذارد.

- در حین گذراندن دورهٔ تحصیلی در این مسیر، دانشجویان باید در دوره‌های کارآموزی و تدریس آزمایشی در مدارس شرکت کنند.

- امتحان موسوم به «امتحان نهایی مدارس عالی که از سوی دولت (وزارت‌های فرهنگ ایالتی) برگزار می‌شود»، شمار زیادی از خرده‌امتحان‌ها را دربرمی‌گیرد. این امتحان‌ها در یک دورهٔ بالنسبه طولانی برگزار می‌شود؛ و مجموعه‌ای از اطلاعات و آگاهی‌هایی که دانشجویان در این مسیر تحصیلی در طی سال‌های تحصیل در کلاس‌های درسی به دست آورده است، در این امتحانات ارزیابی می‌شود.

روال تحصیل

- **تحصیلات پایه:** در این مرحله باید شمار محدودی از دروس را با موفقیت بگذراند؛ به این معنی که استاد مربوط، کفایت وی را در این دروس با امضا تأیید کند.
- **امتحان میانی:** میان دوره مطالعات پایه و اصلی؛ که اگر فلسفه تنها به عنوان رشته سوم انتخاب شده باشد، این امتحان برگزار نمی‌شود.
- **تحصیلات اصلی:** در این مرحله هم باید موفقیت دانشجوی در گذراندن شماری از دروس احراز شود.
- **امتحانات دولتی مرحله اول^(۱۳):** از یک پژوهش مکتوب و شماری از امتحانات کتبی و شفاهی تشکیل شده است.
- **دو سال کارآموزی در یک یا دو مدرسه.**
- **امتحانات دولتی مرحله دوم:** که به اتمام تحصیل در «مسیر منجر به آموزش و تدریس فلسفه» منتهی می‌شود.

ملاحظه می‌شود که این گرایش به منظور تربیت معلم در درس فلسفه برای دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی و بر حسب نیازهای ایالتی است؛ و چنان‌که اشاره شد، در تنظیم مواد درسی برای این رشته‌ها، ملاحظات تخصصی مدنظر نیست، برای مثال، دانشجوی کتاب «نقد عقل محض» کانت را با همه جزئیات و تفصیلاتی که در این مورد وجود دارد، نمی‌خواند. این مطالعات بالنسبه عمومی این توهم را پدید آورده است که فوق‌لیسانس در این گرایش در مقایسه با تحصیل محض رشته فلسفه اعتبار کمتری دارد؛ در حالی که چنین نیست.

مسیر تحصیلی منجر به فوق‌لیسانس^۱

تحصیل در این گرایش، افقی از احراز یک شغل در آینده را در پیش چشم ندارد؛ و در پایان تحصیلات دوره فوق‌لیسانس در رشته فلسفه، مدرکی حاکی از صلاحیت فارغ‌التحصیل برای احراز یک شغل به وی داده نمی‌شود. دانشجوی

آموزش فلسفه در آلمان ۱۷۳

دوره فوق‌لیسانس این امتیاز را دارد که خود تحصیلاتش را سامان می‌دهد؛ به این معنی که نقاط ثقل و علائق و مطالعاتش را تعیین می‌کند^(۱۴).

تفاوت این دو گرایش تحصیلی - یعنی گرایش تحصیلی منجر به دوره فوق‌لیسانس و گرایش تحصیلی فلسفه به منظور تدریس فلسفه - به این شرح است:

- دانشجوی فوق‌لیسانس، رشته‌های متعددی را تحصیل می‌کند؛ غالباً یک رشته اصلی و دو رشته فرعی یا دو رشته اصلی. رشته‌های فرعی یا دومین رشته اصلی را می‌تواند از حوزه‌هایی غیر از قلمرو فلسفه اما در میان رشته‌های دانشکده علوم انسانی و ادبیات انتخاب کند؛ برای عنوان مثال از علوم ارتباطات و یا زبان‌شناسی. اینکه چه رشته‌هایی را می‌توان با تحصیل در دوره فلسفه ترکیب کرد، منوط به علاقه دانشجوی و شمار رشته‌هایی است که در آن دانشکده عرضه می‌شود^(۱۵). همچنین، مصوبه‌های دانشگاهی ناظر به انحای ترکیب رشته‌های دانشگاهی در دوره فوق‌لیسانس در این مورد تعیین‌کننده است. طیف انتخاب رشته در این دوره نسبتاً متنوع است و عملاً می‌توان همه رشته‌های علوم انسانی را با تحصیل در رشته فلسفه به عنوان رشته اصلی، ترکیب کرد.
- گذراندن واحدهای تعلیم و تربیت یا شیوه‌های تدریس که برای «گرایش تحصیلی فلسفه به منظور تدریس» ضروری است، در «مسیر منجر به فوق‌لیسانس» الزامی نیست. همچنین، دست دانشجویان در این مسیر تحصیلی برای انتخاب واحدهای درسی بسیار بازتر است؛ زیرا در امتحانات پایان این دوره، برخلاف مسیر نخست، طیف گسترده‌ای از اطلاعات ناظر به حرفه معلمی و اطلاعات عمومی موضوع امتحان نیست، به عبارت دیگر، در این گرایش علائق دانشجوی در انتخاب درس و استاد بسیار تعیین‌کننده است. هر دانشجویی می‌تواند نقطه ثقل یا نقاط ثقل مطالعات و پژوهش‌های دوره

تحصیلی خود را تعیین کند؛ درحالی که در گرایش نخست تحصیل، از این حیث محدودیت‌های بسیاری وجود دارد.

- «مقررات امتحانات در دوره فوق‌لیسانس»^۱ از سوی دانشگاه تعیین می‌شود نه از سوی وزارتخانه‌های فرهنگ ایالت‌ها؛ و این بدان جهت است که امتحان پایان دوره فوق‌لیسانس اصطلاحاً «آکادمیک» است نه دولتی، به این معنی که هیئت امنای دانشگاه‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای دارند و مبدای تصمیم‌ها، برخلاف مؤسسات دانشگاهی دولتی، خود دانشگاه‌ها هستند، و یا جز در مواردی که سفارشی از سوی دولت‌های ایالتی به دانشگاه‌ها واگذار می‌شود، دانشگاه‌ها آزاد هستند و وجهه‌ای میان دولتی و بین‌المللی دارند.
- در مسیر تحصیلی منجر به فوق‌لیسانس، پس از اتمام تحصیلات پایه و پیش از آغاز دوره تحصیلات اصلی، یک «امتحان دوره میانی»^۲ به عمل می‌آید. این امتحان از سوی دانشگاه‌ها و یا مؤسسات محل تدریس برگزار می‌شود.

روال تحصیل

میزان واحدهایی که باید در دوره تحصیلات پایه گذرانده شود، از سوی دانشگاه‌ها و در «مقررات تحصیلی دوره فوق‌لیسانس» منعکس است. با انجام امتحان دوره میانی، مجوز ادامه تحصیل در دوره تحصیلات اصلی به دانشجو داده می‌شود^(۱۶). در دوره تحصیلات، اصلی موضوعات درسی و استادان برحسب موضوع رساله‌ای که دانشجو در پایان دوره فوق‌لیسانس خواهد نوشت، انتخاب می‌شود. آخرین مرحله از این روال تحصیلی، انجام موفق امتحانات در دوره فوق‌لیسانس است.

تحصیل در دوره دکتری

ارائه تقاضای تحصیل در دوره دکتری فلسفه، منوط به گذراندن دوره فوق‌لیسانس است. در تعداد بسیار محدودی از دانشگاه‌های آلمان، از همان آغاز، پیوسته دوره‌های دکتری برگزار می‌شود.

اصولاً در مدت زمان تحصیل در دوره دکتری، محدودیتی وجود ندارد و تابعی است از مقدار زمانی که دانشجوی دوره دکتری برای نگارش رساله‌اش نیاز دارد. رساله دکتری به‌طور مطلق نقطه ثقل تحصیلات دوره دکتری است. حداقل تحصیل در دوره دکتری فلسفه یک سال است، اما سقفی برای اتمام آن مشخص نشده است. غالباً تحصیل در این دوره، بین دو تا ۵ سال است.

محتویات رساله دکتری باید برآمده از تأملات فلسفی خود دانشجو و متضمن برداشت‌های نو باشد. در این مقطع، انتخاب استاد راهنما اهمیت ویژه‌ای دارد. استاد راهنما در تمام دوره تحصیلی دکتری ارتباطی تنگاتنگ با دانشجو دارد. با توجه به اینکه دانشجوی دوره دکتری سالها عمیقاً با رساله‌اش درگیر است، باید در انتخاب موضوع دقت‌های کافی را معمول دارد تا پس از این، تردید در انتخاب موضوع و انتخاب موضوع جدید، زحمات چند ساله‌اش را از میان نبرد.

در کنار انجام رساله دکتری، برحسب دانشگاه محل تحصیل لازم است دانشجو در کارگاه‌های آموزشی و نشست‌هایی که استاد راهنما و یا دانشگاه مقرر می‌کند، شرکت کند. در این مورد غالباً استاد راهنما نقشی تعیین‌کننده‌ای دارد و دانشجوی دوره دکتری نتایج پژوهشی‌های خود را در این کارگاه‌ها معرفی می‌کند.

اعطای مدرک دکتری، منوط به عرضه رساله و برگزاری امتحانات شفاهی است؛ و در صورتی که دانش‌آموخته پس از اتمام دوره دکتری کماکان علاقه‌مند به پژوهش‌های فلسفی باشد، می‌تواند به‌عنوان همکار علمی^۱ و یا استاد حق‌التدریس^۲، به فعالیت‌هایش در دانشگاه‌ها، مؤسسات علمی-پژوهشی و یا مدارس عالی ادامه دهد. باید یادآور شد که احراز چنین موقعیت‌هایی چندان آسان نیست.

1. Wissenschaftlicher Assistent

2. Lehrauftrag

اشکال مختلف برگزاری درس‌های فلسفی:

درس‌گفتارها^۱

درس‌گفتارها را استاد در موضوع معینی برای شمار زیادی از دانشجویان و مستمعان قرائت می‌کند^(۱۷). موضوع درس‌گفتارها اغلب ناظر به بخشی از موضوعات فلسفی است. درس‌گفتارها غالباً در دوران تحصیلات پایه و اصلی عرضه می‌شود؛ و برخلاف سمینارهای درسی، در درس‌گفتارها مجالی برای طرح مسائل فلسفی و گفت‌وگو پیرامون آنها در قالب میزگردهای فلسفی نیست. هدف از شرکت در درس‌گفتارها، فهم مطالبی است که استاد ارائه می‌کند؛ و دانشجویان ضمن گوش‌فرا دادن به مطالب عرضه‌شده استاد کم‌وبیش مطالب وی را یادداشت می‌کنند. البته در این نشست‌ها دانشجویان می‌توانند در مواردی که درک روشنی از اظهارات استاد وجود ندارد، پرسش طرح کنند و منعی برای طرح آن وجود ندارد. استاد است که طرح و امکان پرسش را فراهم و یا به دلایلی آن را منع می‌کند. شرکت در درس‌گفتارها معمولاً اختیاری است و امتحان و ارزیابی استاد در پایان.

کارگاه‌های آموزشی^۲

برخلاف درس‌گفتارها، کارگاه‌های آموزشی یا سمینارها، مجالی مناسب برای همکاری فعال دانشجویان است. استادان امکان طرح گفت‌وگوهای علمی و مشارکت دانشجویان را فراهم می‌کنند؛ و از این‌رو، شمار دانشجویانی که در سمینارها حضور می‌یابند، علی‌القاعده محدود است. در دوره تحصیلات اصلی و پایه فلسفه، سمینارهای مختلفی برگزار می‌شود^(۱۸). سمینارهای دوره تحصیلات پایه که موسوم به سمینارهای یک SI هستند، عمدتاً مقدماتی‌اند که در سطحی بالاتر، پروسمینار^۳ یا سمینار دو SII نامیده می‌شوند. در دوره تحصیلات اصلی، سمینارهایی موسوم به اصلی^۴ و عالی^۵ برگزار می‌شود. غالباً شرط شرکت در یک

1. Vorlesung
2. Seminar
3. Proseminar
4. Hauptseminar
5. Oberseminar

آموزش فلسفه در آلمان ۱۷۷

پروسمینار، شرکت در سمینارهای مقدماتی و شرط شرکت در سمینارهای اصلی، منوط به گذراندن دوره تحصیلات پایه است. در سمینارهای اصلی و عالی، موضوع مشخصی که ناظر به یک مسئله تخصصی رشته فلسفه است، موضوع بحث قرار می‌گیرد. دانشجویان در این سمینارها می‌آموزند که چگونه یک مسئله علمی شناخته می‌شود، بیان می‌شود و احتمالاً چگونه حل می‌شود. چگونگی انجام تأملات فلسفی مستقل نیز در این نشست‌ها مشق می‌شود. در اغلب سمینارها، بخشی از وقت جلسه صرف ارائه مقاله‌ای از سوی یک یا دو دانشجو و مباحث متعاقب آن می‌شود. نتایج برآمده از این نشست‌ها را استاد با همکاری گروهی بررسی و مضبوط می‌کنند و در اختیار دیگران قرار می‌دهند. فعالیت دانشجویان در سمینارها را نیز استاد ارزشیابی می‌کند.

تمرین^۱

در دوره تحصیلات پایه و اصلی در برخی از دانشگاه‌ها نشست‌های تمرین برگزار می‌شود. شرکت در کلاس‌های تمرین درس معمولاً الزامی نیست. برگزاری این کلاس‌ها به منظور تحقق قابلیت‌های علمی دانشجویان در برخی از درس‌ها است. در نشست‌های تمرینی غالباً اطلاعاتی بیشتر از آنچه در درس‌گفتارها و کارگاه‌های آموزشی ارائه شده است، عرضه می‌شود و مجال برای استعمال و کاربرد آنها پدید می‌آید. در رشته فلسفه، درس‌های منطق قدیم و جدید در این کلاس‌ها تمرین می‌شود و شرکت در آنها اغلب الزامی است.

گفت‌وگوهای علمی^۲

اشکال مختلفی از نشست‌های گفت‌وگوهای علمی وجود دارد:

- نشست‌های گفت‌وگوهای علمی و مشورتی مقارن با کلاس‌های دانشگاهی که اصطلاحاً توتور^۳ هم نامیده می‌شود. این نشست‌ها غالباً ناظر به یک درس گفتار و یک سمینار هستند و غایتشان این است که در

1. Übung
2. Kolloquium
3. Tutor

آنها محتویاتی که در درس گفتارها و یا سمینارها ارائه می‌شود، در چهارچوب دیگری قبل یا بعد از آنها بررسی شود و این محتویات در آن عمق بیشتری پیدا کنند.

- نشست‌های گفت‌وگوهای علمی میان دانشجویانی که در آینده نزدیک در امتحانات نهایی شرکت خواهند کرد. با این نشست‌ها، آمادگی‌های لازم برای برگزاری موفق امتحانات فراهم می‌شود.
- نشست‌های گفت‌وگوهای علمی معطوف به یک موضوع ویژه و موردی که در قالب میزگردهای با تعدادی محدود از دانشجویان برگزار می‌شود. از آنجا که شمار شرکت‌کنندگان در این نوع نشست‌ها کم است، مجال بسیار مناسبی برای مباحث سازنده فراهم می‌شود.
- نشست‌های گفت‌وگوهای علمی که در قالب کارگاه‌های آموزشی عالی برگزار می‌شود و شرکت‌کنندگان در آنها غالباً دانشجویانی هستند که آخرین مراحل تحصیل دانشگاهی را طی می‌کنند. در این نشست‌ها، درباره دستاوردهای جدید پژوهشی و مسائل حوزه‌های تخصصی مطالعات دانشجویان بحث می‌شود. در غالب سمینارهای از این نوع، فرصتی برای دانشجویان فراهم می‌شود که پایان‌نامه‌های خود را معرفی کنند و مفاد آن را موضوع بحث این نشست‌ها قرار دهند. تعداد و اسامی شرکت‌کنندگان در این سمینارها را معمولاً استادان معین می‌کنند. حسن این نشست‌ها، نقد نظریه‌های رساله‌های دانشگاهی است. حاضران می‌آموزند که چگونه باید آرای نقدپذیر را در بوتۀ ارزیابی قرار داد. در این نشست‌ها فضایی مناسب فراهم می‌شود که در آن دانشجو می‌تواند پیش از انتشار رساله‌اش، به نقاط ضعف کارش وقوف یابد.

در ادامه این بخش از مقاله، برای اینکه تصویر روشن‌تری از آموزش فلسفه در دانشگاه‌های آلمان ارائه شود، به برخی از تجربه‌های عینی مکتوب در این ارتباط از زبان دانشجویان فلسفه در آلمان اشاره می‌شود. محتویات این بخش از مقاله گرچه متوجه بخشی از مسائل جامعه آلمانی است، نکات قابل تأملی در آن

آموزش فلسفه در آلمان ۱۷۹

وجود دارد که ناظر به شرایط عمومی مطالعات فلسفی است و اطلاع از این مطالب، برای دانشجویان و استادان ایرانی نیز می‌تواند مفید و جالب‌توجه باشد. با این ملاحظه، از زبان چند تن از دانشجویان آلمانی این خاطرات نقل می‌شود.

آموزش فلسفه در آلمان از منظر دانشجویان فلسفه

هنگامی که در نیم‌سال سوم تحصیل در رشته حقوق بودم، تحصیل در رشته فلسفه را آغاز کردم. دانشجو در حین مطالعه مباحث رشته حقوق، به سرعت با پرسش‌هایی در حوزه اخلاق و مسائل سیاسی و اجتماعی مواجه می‌شود. از آنجایی که معتقد بودم حقوق‌دان باید مبانی نظری محکمی برای آرای خود بنا کند، تصمیم گرفتم در کنار رشته حقوق، رشته فلسفه را نیز بخوانم.

طی ترم‌های بعدی، همواره وقت بیشتری را به مطالعه فلسفه اختصاص می‌دادم و کمتر سراغ درس‌های رشته حقوق می‌رفتم؛ تا اینکه متوجه شدم برای نوشتن رساله فوق‌لیسانس فلسفه در موضوعی فلسفی-اجتماعی، به قدر کافی درس خوانده‌ام و شرایط لازم را دارم. پس از دوره فوق‌لیسانس فلسفه، اکنون مطالعات خود را در رشته حقوق به پایان می‌برم.

تحصیل در رشته فلسفه، چیزهای بسیاری به من آموخت. اکنون احساس غنای بیشتری می‌کنم؛ و در طرح مسائل مربوط به حوزه‌های فلسفه اجتماعی، بصیرت مناسبی دارم. در عین حال، داشتن مدرک فوق‌لیسانس فلسفه در کنار مطالعات حقوقی، در یافتن شغل کمک مؤثری به من خواهد کرد.

این نکته را هم باید یادآور شوم که برای اینکه حقوق‌دان خوبی شویم، روی آوردن به مطالعات حرفه‌ای فلسفه الزاماً ضرورتی ندارد. کسی که تنها با این ملاحظه فلسفه بخواند، وقتش را هدر داده است. البته کسی که مطالعات فلسفی را اتلاف وقت می‌داند و از این دلخور است که نقدی بر آن مترتب نیست، همان بهتر که اصلاً به آن مبادرت نکند.

توصیه نمی‌کنم فلسفه به عنوان تنها رشته تحصیل شود. این را هم بگویم که نمی‌خواهم مانند «دیوگنس کلبی» در خمیره زندگی کنم. اما به همه آنان که

می‌خواهند رشته فلسفه را به عنوان رشته‌ای فرعی و یا به عنوان مقدمه‌ای برای یافتن درک عمیق‌تری از سایر رشته‌ها بخوانند، توصیه می‌کنم که حتماً چنین کاری را انجام دهند. آخرین توصیه من این است که در انتخاب استاد و کلاس، پیرو تمایل عمومی دانشجویان نباشید. من خود در درس‌هایی که شمار علاقه‌مندان به آن بسیار کم بودند، شرکت کردم و از آن بهره‌های بسیار بردم^(۱۹).

تجربه فوق، بیان این نکته است که فلسفه در میان رشته‌های مختلف علوم انسانی جایگاه ویژه‌ای دارد؛ به عبارت دیگر، فلسفه چشم این رشته‌ها را بر مبانی موضوع مطالعات خود باز می‌کند تا مسائل را در افق بسیار گسترده‌تری از موضوع تخصصی مطالعات خود بنگرند. (فرانتس کاپل من، ۲۷ ساله)

هنگامی که در سال ۱۹۹۰ تحصیلات خود را در رشته فلسفه در شهر فرانکفورت آلمان آغاز کردم، هرگز تصور نمی‌کردم از نظام فلسفی موسوم به «مکتب فرانکفورت» در این شهر که موطن آن بوده است، تنها اندکی باقی مانده باشد. پیوندی که میان اندیشمندانی مانند «مارکوزه»، «هورک هایمر» و «هابرماس» با نام شهر فرانکفورت بود، مرا به آنجا کشانده بود. اگر امروز کسی در آلمان بخواهد آرا و افکار پیروان این مکتب را مطالعه کند، ترجیحاً باید به سراغ رشته‌های جامعه‌شناسی و یا تاریخ فرهنگ، آن هم در نزد استادانی که چنین علایقی دارند، برود.

درواقع، مطالعه برخی از مکاتب فلسفی مانند «مکتب فرانکفورت» - همان‌طور که بزرگان این مکتب نیز گفته‌اند - مشروط به انجام مطالعات میان‌رشته‌ای است. توصیه من این است که پیش از انتخاب محل تحصیل، در مورد موضوعات تدریس و استادان دانشگاه مورد نظر، تحقیق و تفحص لازم را انجام دهید.

پس از این تجربه ناخوشایند، برای انجام مطالعات فلسفی مورد علاقه‌ام به وین رفتم و جالب اینکه در طی دوره اقامت یک‌ساله‌ام در وین، شمار سمینارهایی که در موضوع فلسفه آدورنو شرکت کردم، از مجموع سمینارهایی که در معرفی آرای مکتب فرانکفورت در شهر فرانکفورت گذرانده بودم، بیشتر بود. قطعاً برای

چنین تحولی در فرانکفورت و وین دلایلی وجود دارد. تحصیل فلسفه در فرانکفورت چندان خارق‌العاده نیست. (فن برگ، ۱۹۹۶: ۱۱۲)

غرض از نقل این خاطره این است که فلسفه را نباید مجرد خواند. فلسفه در ارتباطی تنگاتنگ با سایر رشته‌ها و تحولات اجتماعی قرار دارد. مشهور است که «آدورنو» به‌هنگام برگزاری امتحان شفاهی از دانشجویی در دوره کارشناسی ارشد از مطالب سیاسی روزنامه همان روز از او پرسید. دانشجوی بی‌اطلاع در امتحان رد شد، به‌رغم اینکه در درس موضوع امتحان آمادگی‌های لازم را داشت. آدورنو معتقد بود که دانشجوی رشته فلسفه باید حتماً از مسائل روز باخبر باشد؛ در غیر این صورت، رابطه میان فلسفه و زندگی جاری گسسته می‌شود. (یورگن شوایتزر، ۳۰ ساله)

اگر بخواهم تجربه‌ام را در زمینه تحصیل فلسفه به‌طور خلاصه بیان کنم، در یک عبارت می‌گویم: همه چیز ممکن است؛ هر چیزی میسر است. از اشتغال به فلسفه کهن یونانی گرفته تا مسائل بنیادین مربوط به بیولوژی مدرن؛ هر چیزی در فلسفه، جای خود را دارد. من اینک در شرایطی که چیزی از دوران تحصیل باقی نمانده است، دریافته‌ام که در این خصوصیت فلسفه معایبی وجود دارد: فیلسوف، فردی جامع‌الفنون است که نباید خود را به مفاسد امور جزئی آلوده کند. کین‌توزانه می‌توان گفت: هیچ‌کس در بازار کار به کسی که در هیچ حوزه‌ای تخصصی ندارد، نیازی ندارد. البته خود این جامعیت باید به‌عنوان یک حسن و مزیت تلقی شود: نهایت اینکه شمار کسانی که تخصص‌های بسیار بالایی دارند، زیاد است. من باب‌مثال، هستند کسانی که از ساختار چرخ عقب یک ماشین لوکس در شهر اشتوتگارت سردرمی‌آورند.

معنای ادب و فرهنگ که چنین تخصص‌هایی نیست. در این دوران کساد اقتصادی به‌ویژه به‌غایت دشوار است که مسئولان بخش پرسنلی مؤسسات را متقاعد سازیم که به وجود این افراد جامع‌الفنون هم نیازی هست و توجه دهیم که آنها چه توانایی‌هایی دارند.

البته قصد من این نیست که شوق به رشته فلسفه را در دیگران از بین ببرم. من معتقدم که مطالعات فلسفی بسیار جذاب‌اند و خود هیچ‌گاه مجبور نبوده‌ام چیزی را بیاموزم و یا بخوانم که جداً نخواستهم آن را بخوانم. هر کسی باید این نکته را برای خود روشن کند که تحصیل فلسفه به تخصصی که مورد نیاز بازار است، منجر نخواهد شد. اگر چنین بود، احتمالاً دیگر به سختی می‌توانستیم این رشته را «فلسفه» بنامیم. در طی دوران تحصیل اندکی دیرتر از آنچه در میان دانشجویان معمول بود، نقطه ثقل مطالعات فلسفی خود را انتخاب کردم. این مسئله برای من اهمیت زیادی داشت؛ زیرا این امکان را یافتم که اندیشه‌های فلسفی را حتی المقدور در حوزه‌های متنوع‌تری بیاموزم. از حدود یک‌سال پیش تحصیل را در مقطع دکترای فلسفه آغاز کرده‌ام و اکنون در نظر دارم که طی سال‌های آینده در یک موضوع فلسفی خاص عمق لازم را بیابم. در کنار این مطالعه عمیق در صدم با کارآموزی و کسب تجربه لازم در حوزه روزنامه‌نگاری، پس از اتمام تحصیلاتم، کاری را در این زمینه آغاز کنم. توصیه من به دیگران این است که هر چه زودتر در دوره‌های کارآموزی‌ای که آنها را برای احراز یک شغل در کنار مطالعات فلسفی آماده می‌کند، شرکت کنند. (همان)

تجربه فوق‌ناظر به این نکته است که دامنه مسائلی و موضوعات فلسفی بسیار گسترده است و همین موهم این شده است که اهل فلسفه به کلی‌گویی و فقدان تخصص متهم شوند؛ چیزی که البته مایه قوام و تشکلی ادب و فرهنگ است. توصیه نویسنده این است که فلسفه به‌منظور کسب آب و نان تحصیل نشود. (توماس ویلدر، ۲۶ ساله)

به تاسی از سزار که گفته بود: «آدم، دیدم، فتح کردم»^(۲۰)، من هم با ورود به گروه فلسفه، «آدم، شنیدم، شگفت‌زده شدم». نه به این سبب که باید شگفت‌زده شد تا بستری برای تأملات فلسفی فراهم آید، و نه به این دلیل که فهم اظهارات و مطالب استادان در بادی امر دشوار می‌نمود، بلکه دلیل اعجاب من، وجود دانشجویانی بود که از همان ترم اول صندوقچه‌هایی غنی از دانسته‌های فلسفی بودند. چه چیزهایی که نخوانده بودند. این در حالی بود که من هنوز در املای

آموزش فلسفه در آلمان ۱۸۳

درست Descartes دچار تردید بودم و آن را غالباً با یک h در وسط می‌نوشتم. در این هنگام بود که به این شناخت بزرگ خود رسیدم: «من چیزی نمی‌دانم». اما این آمادگی در من وجود داشت که بیاموزم. دریافتم که بسیاری از این صندوقچه‌های نمایشی اطلاعاتی متحرک، عمق چندانی ندارند و عاقبت کارشان به برج عاج‌نشینی منجر خواهد شد. در پایان نیم‌سال چهارم، به‌هنگام «امتحان میانی»، که با حجم بسیار زیادی از مواد درسی از «تالس» گرفته تا «کواپن»، مواجه شدم، شناخت دوم در من ظاهر شد: «من می‌دانم که چیزی نمی‌دانم». با نزدیک‌شدن به اتمام دوره فوق‌لیسانس و اشتغال به مطالعات فلسفی مقدماتی برای تألیف رساله برحسب ضرورت و اجباری که پیش آمده بود، در برخی از مباحث فلسفی تخصصی به هم زدم. به تدریج حوزه‌هایی را یافتم که واقعاً از موضوعات آن سردرمی‌آوردم. به این ترتیب، شناخت سوم من به کمال رسید: «من می‌دانم که چیزی نمی‌دانم، اما شما هم خیلی بیشتر از من نمی‌دانید».

و به این ترتیب، این توانایی در من وجود آمد که در کارگاه‌های آموزشی اصلی، درمقابل آن صندوقچه‌ها و مقابل مدعیان فاضل بایستم. و نتیجه اخلاقی این داستان چیست؟ اینکه در مواجهه با چنین محیط و افرادی، دچار دل‌سردی و ناامیدی نشوید؛ یعنی بهتر است منابع را مطالعه کنید نه آثار نحیف و شروح دست دوم را. همواره به‌یاد داشته باشید: قدرت در آرامش نهفته است. (همان)

جان کلام این خاطره این است که هیچ استادی از آسمان فرونیفتاده است. راه فهم فلسفه طولانی و نیازمند صبوری و استقامت است. غایت فلسفه، تربیت «بانک‌های اطلاعاتی» نیست. در کلاس‌های فلسفه باید امکان همراهی دانشجو با آرای سترگ اهل فلسفه از منابع اصلی با آرامش و تأمل فراهم آید؛ یعنی دانشجوی فلسفه باید اندیشه خود را از طریق چالش با اندیشه‌های بزرگان فلسفه، شدت و حدت بخشد. (آندریاس پرویر، ۳۱ ساله)

آموزش فلسفه در مدارس آلمان

توجه جدی به آموزش فلسفه در مدارس آلمان که از اواسط دوره راهنمایی آغاز می‌شود، در تکوین شخصیت فلسفی و نظری دانش‌آموزان مؤثر است^(۲۱).

فعالیت آموزش فلسفه در مدارس، مبتنی بر تأملات آموزشی و تربیتی مناسبی است که کارگزاران آموزشی فلسفه تهیه و تنظیم می‌کنند. وجود یک سنت فلسفی کهن در این سرزمین، روابط مثر حوزه‌های فلسفه و علم، فراهم‌بودن مواد مناسب آموزشی در کوله‌بار فرهنگ فلسفی این مرز و بوم و انعکاس مجموعه این موارد در زبان آلمانی که قابلیت‌های ویژه‌ای برای طرح مفاهیم فلسفی دارد، از جمله زمینه‌های مناسب برای آموزش موفق این درس در مدارس و دانشگاه‌های آلمان است.

تلقی مدرسه از درس فلسفه به‌عنوان درسی که به‌علت وسعت مفاهیم با موضوع‌های دیگر دروس دانش‌آموزان در ارتباطی عمیق قرار می‌گیرد و نوعی انسجام میان آنها ایجاد می‌کند، باعث توجهی خاص به تنظیم مواد درسی این رشته شده است. برای مثال، در درس فلسفه دوره راهنمایی در ایالت شلسویگ‌هولشتاین^۱ آلمان، موضوع «نام‌ها به‌عنوان نشانه‌های واقعیت» در زیر موضوع عمومی «چه چیزی را می‌توانم بدانم؟» - که ملهم از سه پرسش اساسی کانت است - کاوش می‌شود. در این موضوع، معلم و دانش‌آموز، به‌طور مشترک درباره طیف گسترده‌ای از آموخته‌های دانش‌آموزان در کلاس درس از این منظر فلسفی بحث می‌کنند؛ برای نمونه، دانسته‌های جغرافیا با طرح این پرسش که «ما و دیگران چگونه زندگی می‌کنیم؟»، دانسته‌های زبان و ادبیات آلمانی با طرح این پرسش که «معانی نام‌هایی که اشیا را به آنها می‌شناسند، چیست و از کجا برآمده‌اند؟»، دانسته‌های زبان‌های خارجی با طرح این پرسش که «در زبان‌های دیگر، نام‌های اشیا حاوی چه معانی هستند و چرا اشیا در زبان‌های دیگر با ملاحظات دیگری نامیده می‌شوند؟»، دانسته‌های درس دینی با طرح پرسش «اهمیت نشانه‌ها»، موضوع تأملات فلسفی دانش‌آموزان قرار می‌گیرند. این مسئله به‌عنوان مثال در موضوع درسی «انسان به‌عنوان موجودی تاریخی» که در کلاس دهم دبیرستان‌های این ایالت در زیر موضوع عمومی «انسان چیست؟» مورد بحث قرار می‌گیرد، دانسته‌های دانش‌آموزان را در دیگر درس‌ها به‌گونه‌ای دیگر به‌کار می‌گیرد.

آموزش فلسفه در آلمان ۱۸۵

سابقه تدریس فلسفه در مدارس آلمان به عنوان درسی پایه و مستقل، به آغاز قرن هجدهم بازمی‌گردد. هگل پس از جنگ ینا^(۲۲)، بعد از حمله ناپلئون که به بسته شدن دانشگاه منجر شد، از آنجا مهاجرت کرد و تا سال ۱۸۱۶، مدیریت دبیرستانی را در شهر نورنبرگ^(۲۳) برعهده گرفت. وی در این منصب، در کنار مطالعات کلاسیک دانش‌آموزان - یعنی زبان و ادبیات یونانی و رومی - درس آموزش «مقدمات فلسفه» را افزود. از اواسط قرن بیستم، تدریس فلسفه در غالب مدارس آلمانی متداول شده است.

مسائل فلسفی در عین حال در بسیاری از رشته‌های درسی دیگر در مدارس آلمانی مطرح است. در سال‌های پس از جنگ جهانی دوم تا اواخر سال‌های هفتاد، زبان‌های باستانی هنوز در کلاس‌های سطوح آخر تحصیلی دبیرستان‌ها رایج و مباحث فلسفی حوزه زبان در آموزش این دروس به منزله مقدمه‌ای اجتناب‌ناپذیر مدنظر بود. امروزه در بحث از مبانی نظری رشته‌های علوم پایه در دبیرستان‌ها، مباحث فلسفی جایگاه خاص خود را دارند. در دروسی که به عنوان «تدریس پروژه‌ای»^۱ در مدارس آلمانی ارائه می‌شود و غایت آن، بهره‌برداری از دانسته‌ای مختلف دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف است، مثلاً در دروس جامعه‌شناسی، فلسفه کارآمدی زیادی دارد.

آگاهی از روش‌ها و ملاحظاتی که برنامه‌ریزان درسی در آلمان در آموزش فلسفه درپیش می‌گیرند، بیانگر بخشی از عوامل موفقیت آنان در آموزش دروس علوم انسانی در مدارس و دانشگاه‌ها است. با این ملاحظه، به بخشی از برنامه درسی ارائه شده وزارت آموزش و پرورش ایالت شلسویگ-هولشتاین در خصوص آموزش برخی از موضوعات فلسفی به عنوان نمونه اشاره می‌کنیم:

این برنامه درسی به دو بخش «مبانی» و «تبیین روش‌های آموزشی» تقسیم شده است. بخش اول مبتنی بر این تلقی است که درس فلسفه با ملاحظه ویژگی‌های این درس، شبکه‌ای در مدرسه فراهم می‌آورد که در آن رشته‌های مختلف درسی و علایق دانش‌آموزان به یکدیگر پیوند می‌خورد و شرایط مناسبی برای تحقق طرح‌های نظری ناظر به آموزش‌های بنیادین فراهم می‌آورد. تأملاتی

که در این خصوص انجام می‌گیرد، به تدوین اصولی منجر می‌شود که دست‌اندرکاران آموزش مفاهیم فلسفی باید در تنظیم مواد درسی و شیوه‌های آموزشی فلسفه مدنظر قرار دهند.

بخش دوم، متکفل تکالیف خاص و معطوف به رشته فلسفه برای مربیان فلسفه است که مبانی آن در بخش اول تدوین شده است. در این بخش، انتظارات و غایات مترتب بر آموزش مفاهیم فلسفی، تنظیم مواد آموزشی با ملاحظه مقاطع مختلف تحصیلی و نوع مدرسه، و اشکال مختلف بهره‌مندی از قابلیت‌های دیگر رشته‌ها در تبیین مسائل فلسفی به تفصیل ارائه شده است.

در اینجا به‌عنوان نمونه، یک موضوع فلسفی و چگونگی طرح آن توضیح داده می‌شود:

تلقی عمومی کارگزاران آموزشی و تربیتی آلمان در سازمان‌دهی مدارس و تأمین مواد آموزشی مناسب برای آنها، بر بنیادهایی نظری-فلسفی استوار است. در این میان، درس فلسفه به‌سبب برخورداری از مؤلفه‌هایی که با این تلقی در ارتباط نزدیک‌تری است، اهمیت و جایگاه ممتازی پیدا می‌کند. از این‌رو، ابتدا اشاره‌ای به این تلقی عمومی می‌شود و سپس نسبت فلسفه با آن تبیین می‌شود.

نقاط عزیمت تأملات فلسفی

زندگی و آموخته‌های دانش‌آموزان، متأثر از خانواده‌ای است که در آن زندگی می‌کنند. مدرسه، مکمل و حامی تربیت والدین است، و البته والدین هم باید همکاری متقابلی در حمایت و تکمیل آموزش‌های مدرسه‌ای داشته باشند.

دانش‌آموزان اکنون در جهانی زندگی می‌کنند که اشکال متنوعی از زندگی اجتماعی و جهت‌گیری‌های ارزشی دارد. تصویری که آنان از جهان پیش روی دارند، برآمده از سنت‌های فرهنگی مختلف، تعابیر متنوع دینی، تعاریف علمی و علایق و مصالح سیاسی است. آنان وجود این تکرار را در اجتماع باز اروپای کنونی از جهت فرهنگی، غنایی برای زندگی خود و در عین حال از جهت قومی، ملی و دینی، نوعی تهدید و مخاطره ارزیابی می‌کنند.

آموزش فلسفه در آلمان ۱۸۷

دانش‌آموزان با این آرزو بزرگ می‌شوند که در زندگی این اجتماع مدرن و کثرت‌گرا مشارکت کنند، مسئولیتی بپذیرند و به تصورات خود از ارزش‌های زندگی، در آینده تحقق بخشند. در این میان، به مقاومت‌هایی برمی‌خورند که چالشی سازنده با آنها باید دستاوردهایی مناسب برای پیمودن راه کمال پدید آورد. کودکان و نوجوانان ما در اجتماعی زندگی می‌کنند که در آن اطلاعات متنوعی از طریق رسانه‌ها ارائه می‌شود و گسترده‌تر شدن افق نگاه‌ها و تجربیات آنان را در پی دارد. اما افزایش این تجربیات دست دوم، مانع از پروراندن این قابلیت در آنان می‌شود که جهان را به شیوه خود و برآمده از تجربیات خود بشناسند و با آن انسی به هم زنند؛ مضاف بر اینکه کثرت حاکم بر رسانه‌ها، نوهی سردرگمی را هم در آنان پدید می‌آورد، یافتن جهت برای چنین کودکانی به دشواری ممکن می‌شود.

با ملاحظه چنین موقعیتی، برنامه‌های درسی دانش‌آموزان را باید به گونه‌ای تدوین کرد که هدایتگر آنان در چنین محیطی باشد.

ملاحظات اساسی

دانش‌آموزان باید:

- تنوع و تکثر واقعیات طبیعی و اجتماعی پیرامون را به نحو متمایزی درک و ارزیابی کنند؛
- مسئولیت‌پذیر شوند و با دیگران همکاری کنند؛
- بر تجربیات خود اعتماد و آنها را نقادی کنند و در این ارتباط از اطلاعات موجود به نحو مناسبی بهره‌مند شوند؛
- امکان تحلیل و اقامه برهان را بر سبک و سیاقی که با روحیه آنان متناسب‌تر است، در خود بارور سازند؛
- خود را بر خویش مسئول سازند و مجالی مناسب برای شکوفایی شخصیت خود فراهم کنند؛
- آموختن را بخشی از زندگی خود بدانند.

رسیدن به این غایات، مستلزم تأمین شرایطی مناسب در مدارس به شرح

زیر است:

- مدرسه باید برای جهان زندگی دانش‌آموزان گشوده باشد؛
- مجالی برای آزمون‌های رفتاری و تجربه‌های اصیل فراهم کند؛
- شرایطی مناسب برای آموزش دانش‌آموزان سالم و استثنایی در کنار هم تأمین کند؛
- شرایطی مناسب برای آموزش دانش‌آموزانی که به فضاهای فرهنگی و زبانی مختلفی تعلق دارند، فراهم کند؛
- و نهایتاً اینکه
- از مکان‌های غیررسمی آموزشی بیرون از مدرسه استفاده شود.

چالش با مسائل هسته‌ای^۱

ملاحظه شد که نقطه عزیمت تأملات فلسفی، خود زندگی است. مسائل هسته‌ای زندگی، بیان چالش‌ها و تکالیفی است که در عرصه زندگی فردی و اجتماعی برای انسان‌ها پیش می‌آید. مفاهیم پایه و افکار برآمده از تأملات فلسفی عهده‌دار این تکلیف است که فضاهای مناسبی را برای مسئولیت‌پذیری و مواجهه با این شرایط تأمین کند:

- تعریف و تعلیل ارزش‌های اساسی^۲ زندگی انسان و پژوهش در چگونگی بنای آنها و زمینه‌هایی که آنها را تهدید می‌کند. این ارزش‌های اساسی عبارت‌اند از: صلح، حقوق بشر، همزیستی در یک جهان برخوردار از فرهنگ‌ها، ادیان، اشکال اجتماعی مختلف (مسائل هسته‌ای دسته اول: ارزش‌های اساسی)؛
- بصیرت در ارزش‌مبانی طبیعی هسته‌ای و سلامتی و بهداشت خود (مسائل هسته‌ای دسته دوم: کوشش برای حفظ مبانی طبیعی زندگی)؛

- بصیرت در فرصت‌ها و مخاطراتی که در تغییر شرایط اقتصادی، صنعتی و اجتماعی زندگی پدید می‌آیند و ارزیابی تبعات آنها به‌منظور آمادگی برای تشکیل نوع جدیدی از مناسبات (مسائل هسته‌ای دسته سوم: تحول ساختارها)؛
- تعریف و تعلیل اصل تساوی زنان و مردان، دختران و پسران در خانواده، در احراز مشاغل اجتماع و همچنین بررسی امکانات تحقق‌بخشیدن به آنها و مخاطراتی که آنها را تهدید می‌کند (مسائل هسته‌ای دسته چهارم: کوشش برای احراز حقوق مساوی)؛
- تعریف و تعلیل قبول بر خورداری از حق برای همه انسان‌ها در تشکیل مناسبات سیاسی، فرهنگی و اقتصادی
- زندگی‌شان به‌منظور همکاری و مسئولیت‌پذیری متقابل در کلیه عرصه‌های زندگی اجتماعی و پژوهش در امکانات تحقق‌بخشی به آنها و مخاطراتی که آنها را تهدید می‌کند (مسائل هسته‌ای دسته پنجم: تأمین آزادی‌های لازم برای انسان).

با توجه به این مسائل هسته‌ای ضمن اینکه معیاری مناسب برای تدوین مواد درسی فراهم می‌آید، مجاللی مطلوب برای انسجام‌بخشی به آموخته‌های دانش‌آموزان در درس جامع و فراگیر فلسفه میسر می‌شود.

کودکانی که در سنین راهنمایی برای نخستین بار در کلاس درس فلسفه حاضر می‌شوند، دریافتی از خود، دیگران و واقعیات پیرامونی خود دارند. آنان این تصورات را در رفتار خود نشان می‌دهند: برای آنها تصویر سازی می‌کنند، و قصه می‌سرایند.

در سنینی که دانش‌آموزان در کلاس درس فلسفه حاضر می‌شوند، این توانایی را یافته‌اند که به خویش معطوف شوند، به تفاوت و تمایز خود از دیگران آگاهی یابند و گرایش‌های جمعی پیدا کنند. در دانش‌آموزان این رده سنی، قابلیت‌های تأمل، انتزاع و تمایز گذاشتن که پیش از این نضج گرفته بود، تشدید می‌شود. نوجوان، این دوره را نوعی گشودگی و توسعه زندگی خود می‌داند و در عین حال آن را نوعی عدم اطمینان و تهدید تلقی می‌کند. پرسش‌های هسته‌ای

درمی افکند؛ و پاسخ‌هایی که خود از سر تأمل می‌یابد و یا به دست می‌آورد، تبعات بسیار گسترده‌ای می‌یابند. در این شرایط، به‌هنگام گفت‌وگو با دیگران، بر مواضع خود اصرار می‌ورزد و کوشش می‌کند خطوطی که در آن خود را توصیف می‌کند، برجسته‌تر شود؛ نیاز به یافتن جهتی در زندگی خود را بیشتر نشان می‌دهد و از این روی در پی تعاریف روشن و مشخص است. او به این نکته نیز رسیده است که محدودیت‌های تصویری و فکری خود را درک کند؛ و آماده است که آرای دیگران را بشنود و آنها را ارزیابی کند و تصورات خود را در روشنایی‌های به دست آمده محک بزند.

فلسفه باید به پروراندن قابلیت‌های معرفتی دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای داشته باشد. در این درس باید تأمل و تفکر مشق و این مجال به دانش‌آموزان داده شود که با روشنگری در دنیای تصورات خود، زندگی‌شان را تبیین و روشن کند. در درس فلسفه کوشش می‌شود امکانات تأملی مخاطبان آن در پاسخ به مطالبات کانت بارور شود. این مطالبات عبارت‌اند از: دانش‌آموز باید بتواند به خود فکر کند، بتواند خود را جای دیگران بگذارد، و بتواند به نوعی هماهنگی و توافق در خود دست یابد. اولین درخواست کانتی متضمن این است که فکر متحمل اجبار و فشاری از سوی دیگران نشود؛ درخواست دوم، توصیه به مدارا^۱ با آرای دیگران است؛ و درخواست سوم متضمن این معنی است که فرد به تبعات آرا و اندیشه‌های خود بیندیشد و بکوشد آنها را در یک منظومه متلائم گردآورد بی آنکه در آنها تعارض و تزاحمی باشد.

غایت آموزش فلسفه در مدارس این است که دانش‌آموزان را در پرتو این عبارات سه‌گانه با خود و با دیگران آشنا سازد. دانش‌آموزان باید به این نکته واقف باشند که ضروری است به اندیشه‌ای قابل ارزیابی و امتحان در عرصه‌های منطقی مجهز شوند. آنان با بهره‌مندی از این فکر و برخوردار از توانایی در بیان آن، با دیگران در ارتباط قرار می‌گیرند و درمی‌یابند که به چنین روابطی نیازمندند؛ و به این ترتیب، به جامعه انسانی پیوند می‌خورند. در اینجا مسئله تفاهم، به‌رغم گرایش‌های مختلف مطرح و این نکته برجسته می‌شود که باید مشی و

آموزش فلسفه در آلمان ۱۹۱

جهت‌گیری متعادلی اخذ شود و شرایط مساعدی برای همزیستی با دیگران فراهم آید. غایت فلسفه، مشارکت در پروراندن انسان‌هایی بالغ و بهره‌مند از مدارا و بردباری است.

اما رشته فلسفه چه سهمی در مواجهه با مسائل هسته‌ای دارد؟ فلسفه عبارت از این است که در زندگی اتجاهی داشته باشیم؛ که در این صورت، مسائل زندگی و موضوعات آن خود به محتویات آموزهای فلسفه تبدیل می‌شوند و این منوط به این است که در مقابل این مسائل، پرسش‌هایی به شرح زیر مطرح شود:

- این مسائل چه رابطه‌ای با امور هسته‌ای دارند؟
- در مناسبات بزرگ‌تر زندگی چه جایگاهی دارند؟
- با مبانی معرفتی ما در چه رابطه‌ای هستند؟
- چه تبعاتی برای تعیین‌بخشی به اهداف ما در زندگی دارند؟
- چه اهمیتی در فهم ما از خویش‌نمان دارند؟

ابعاد تلقی‌ای که انسان از خویش دارد، در چهارچوب چهار پرسش مهمی که کانت مطرح کرده، تعیین‌کننده موضوع‌هایی است که در درس فلسفه ایالت مذکور مد نظر قرار می‌گیرد:

چه چیزی را می‌توانم بدانم؟

چه کاری باید انجام دهم؟

به چه چیزی اجازه دارم امیدوار باشم؟

انسان چیست؟

در افق این پرسش‌ها است که جایگاه مسائل هسته‌ای در شرایطی انضمامی که دانش‌آموز با آن درگیر است، بروز می‌کند.

هدف از تدریس فلسفه، ایجاد وحدت در روش تفکر فلسفی و روش آموزش است؛ به این معنی که معلمان و دانش‌آموزان با هم یک جامعه پژوهشی را تشکیل دهند. افق‌های تجربی و فهم دانش‌آموزان، مد نظر مربیان است و در عین حال مسائل فلسفی گذشته و حال به این فهم که ناشی از شرایط انضمامی دانش‌آموزان است، پیوند می‌خورد. به این ترتیب، آموزش فلسفه یک تاریخ‌یادگیری می‌شود که در آن، دریافت‌ها و استنباط‌ها، مفاهیم موضوع بحث، اظهارات و رفتارهای

ابداعی، بازگشت به خویش و بازگشت به دیگران، به رابطه‌ای کامل و موزون با یکدیگر تبدیل می‌شود.

در آموزش فلسفه، توجه به این نکته ضرورت دارد که در فلسفه موضوع‌های دیگر شاخه‌های علوم نیز به یاری گرفته می‌شود؛ و در این میان، موضوعات دینی اهمیت ویژه‌ای دارند.

بر مبنای مطالعات کارشناسان آموزشی و تربیتی در پایان دوره تحصیلات راهنمایی، دانش آموز فلسفه خوانده باید به قابلیت‌هایی به شرح زیر دست‌یافته باشد:

۱. به دست آوردن قابلیت‌ها و صلاحیت‌های ناظر به شناخت عینی و روشی: منظور این است که طالب دلیل باشد و برای اندیشه و تأملات خود نیز دلیل اقامه کند و آن را بیان و ارائه کند؛ دقیق و منتج بیندیشد؛ ادله خود را عاری از تناقض ارائه و به نحو متمایز حکم کند.

۲. به دست آوردن قابلیت‌ها و صلاحیت‌های شخصی: منظور این است که تجربیات و اندیشه‌های خود را موضوع تأمل و مبنای اظهاراتش قرار دهد؛ درباره تلقی‌ای که خود به آن رسیده است، پرسش کند؛ و در آن دقیق شود؛ واقعیت را در پرتو امکانات دیگر ارزیابی کند و مرزهای تجربه خاص خود را بی‌ماید و از آنها فراتر رود.

۳. تحصیل قابلیت‌های اجتماعی: منظور این است که بتواند خود را جای انسان‌های دیگر بگذارد و در دیگر انحای اندیشه و تأمل فرو رود، تصورات و اندیشه‌های دیگران را بی‌غرضانه دریابد و مورد توجه و ارزیابی قرار دهد؛ تصورات و تأملات خود را در مناقشه و گفت و گو با دیگران ارزیابی کند و بکوشد با دیگران به نوعی تفاهم برسد، و با خود و با دیگران به نحو عقلی وارد مناقشه شود.

۴. به دست آوردن قابلیت‌های فردی و اجتماعی توأمان: منظور این است که در صورت ایجاد تنش میان خودرایی و شرایط و حدود آزادی، به نحو متعادل و حساب‌شده‌ای رفتار کند، منازعات را به طور مستدل حل و

آموزش فلسفه در آلمان ۱۹۳

فصل کند؛ و مسئولیت‌هایی را که در مورد خود و دیگران بر دوش گرفته است، بشناسد.

در طرح‌های درسی که در این قسمت از مقاله ارائه می‌شود، کوشش شده است با توجه به اهداف تدریس موضوعات فلسفی، در وهله نخست، انتظارات مترتب بر تدریس این مسائل در میان دانش‌آموزان تبیین و پس از آن، آمادگی‌های مناسب با این موضوعات در بخش «اشاراتی به شیوه تدریس» توصیف می‌شود. در این خصوص، به تجربه‌های آزمون‌شده و یا تجربه‌هایی که باید درحین تدریس اجرا شوند، نیز اشاراتی می‌شود.

نمونه‌هایی از چند طرح درس

تدریس فلسفه در یک سال تحصیلی برای دانش‌آموزان سنین راهنمایی باید مجموعه موضوعات این حوزه را دربرگیرد. انتخاب مواد تدریس با توجه به موضوعاتی که در اینجا ارائه شده، برعهده معلمان است.

حوزه موضوع‌ها	موضوع‌ها	مدارس مختلف مقاطع تحصیلی ^(۲۴)			
		HS	RS	GY	GS
۱. واقعیت به‌عنوان متعلق ادراک حسی ۲. نام‌ها به‌عنوان نمادهای واقعیت ۳. مکان و زمان به‌عنوان انتظام‌بخش ادراک حسی واقعیت	۱. چه چیزی را می‌توانم بدانم؟	۵	۵	۵	۵
	۴. چندجانبه‌بودن زبان به‌عنوان چالشی برای بیان دقیق و ظریف مفاهیم	۶	۶	۶	۶
۵. رویاها و افکار، یادآوری و فراموشی به‌عنوان امکانات خودادراکی ۶. زبان به‌عنوان امکانی برای ورود و مواجهه با عالم	۵. رویاها و افکار، یادآوری و فراموشی به‌عنوان امکانات خودادراکی	۷	۷	۷	۷
	۶. زبان به‌عنوان امکانی برای ورود و مواجهه با عالم	۸-۹	۹	۸	۸-۹
۷. داشتن منظر به‌عنوان شرط تجربه ۸. تصویر از خویش و تصویر از بیگانگان به‌عنوان وجهی از خودشناسی	۷. داشتن منظر به‌عنوان شرط تجربه	۸-۹	۹	۸	۸-۹
۸. تصویر از خویش و تصویر از بیگانگان به‌عنوان وجهی از خودشناسی	۸. تصویر از خویش و تصویر از بیگانگان به‌عنوان وجهی از خودشناسی	HS	RS		GS

۱۹۴ مجموعه مقالات همایش اسما

۹. امر زیبا به عنوان بُعدی از تجربه انسانی		۱۰	۱۰		۱۰
۱۰. شناخت روش‌ها به عنوان شرط معرفت					

حوزه موضوعها	موضوعها	مدارس مختلف مقاطع تحصیلی			
		HS	RS	GY	GS
۱. اعتماد به عنوان مبنای همزیستی من با دیگران	۲. چه باید انجام دهیم؟	HS	RS	GY	GS
		۵	۵	۵	۵
۲. نحوه رفتار و مواجهه با طبیعت به عنوان قلمرو مسئولیت‌های اجتماعی	۳. زندگی با ضعیف‌ترها به عنوان تکلیفی اخلاقی	HS	RS	GY	GS
		۶	۶	۶	۶
۴. خانواده به عنوان مکانی برای طرح مدعیات و انتظارات گوناگون	۵. قبول دیگران به عنوان حد و مرز و غنای امکانات رفتار و عمل من (مدارا)	HS	RS	GY	GS
		۷	۷	۷	۷
۶. سامانه‌های گوناگون نظم به عنوان بیان تعهدات اجتماعی	۷. وجدان به عنوان یک مرجع انتقادی برای اعمال مسئولیت‌آور	HS	RS	GY	GS
		۹-۸	۹-۸	۹-۸	۹-۸
۸. طرح نمونه‌هایی از زندگی موفق به عنوان الگوهای برای واقعیت اجتماعی	۹. آزادی به عنوان شرط و غایت رفتارهای من	HS	RS		GS
		۱۰	۱۰		۱۰
۱۰. حقوق به عنوان یک ابزار عقلی برای همزیستی مسالمت‌آمیز					

آموزش فلسفه در آلمان ۱۹۵

حوزه موضوعها	موضوعها	مدارس مختلف مقاطع تحصیلی			
		HS	RS	GY	GS
<p>۱. خوشبختی به عنوان غایت زندگی انسانی</p> <p>۲. تصورات ناظر به مبادی به عنوان تصاویر تعبیر انسانی از جهان</p> <p>۳. تهدیدها به عنوان قدرتی صیانت بخش به زندگی و تخریب کننده آن</p> <p>۴. تصورات ناظر به خدا، مفاهیم مربوط به خدا به عنوان تعبیر زندگی انسانی به طور کلی</p> <p>۵. یقین به مرگ و تعبیر جاودانگی به عنوان بُعدی از تلقی انسان از خویش</p>	<p>۳. به چه چیزهایی می توانم امیدوار باشم؟</p>	۵	۵	۵	۵
		۶	۶	۶	۶
		۷	۷	۷	۷
		۸-۹	۹	۸	۸-۹
		۱۰	۱۰		۱۰
<p>۱. انسان به عنوان یک موجودی در حال بازی</p> <p>۲. انسان به عنوان موجودی در حال آموختن</p> <p>۳. انسان به عنوان موجودی در حال اندیشیدن</p> <p>۴. انسان به عنوان موجودی در حال کارکردن</p> <p>۵. انسان به عنوان موجودی تاریخ مند</p>	<p>۴. انسان چیست؟</p>	۵	۵	۵	۵
		۶	۶	۶	۶
		۷	۷	۷	۷
		۸-۹	۹	۸	۸-۹
		۱۰	۱۰		۱۰

توضیحاتی در خصوص موضوعات و محتویات

حوزه موضوعها ۱. چه چیزی را می توانم بدانم؟
موضوع ۱: واقعیت به عنوان متعلق آدارک حسی. کلاس پنجم

قابلیت هایی که از تدریس این موضوع باید به دانش آموزان منتقل شود:
دانش آموزان باید این نکته را دریابند که:

- خود مدرک اند و دیگران هم در کنار آنها این قابلیت را دارند که مدرک باشند.
- دریافت ما از واقعیت می تواند محل تأمل و پرسش باشد.
- شناسنده به ساختاری «سویژکتیو» وابسته است و برحسب آن، منظری دارد.
- پرسش از التزام به درک خویش از واقعیت مهم است. شک روشی، اهمیتی مثبت دارد (برای مثال، قابلیت انتقاد در برابر آرای از پیش شکل گرفته خویش و برداشت های دیگران)
- برای تدریس این موضوع، زمینه های مناسبی به شرح زیر باید فراهم شود:

محتوا	اشاراتی به شیوه تدریس
کارکرد حواس چرا به حواس نیاز داریم؟ اگر یک حس دچار محدودیت شود، و یا از میان برود، چه خواهد شد؟	انجام بازی های مربوط به حواس پنج گانه؛ انجام چند آزمایش (برای مثال، بستن گوش ها، چیزها را با دستکش های پلاستیکی لمس کردن، ...) گزارش هایی از کسانی که به نحوی فاقد قابلیت های حسی هستند (نزدیک بینی، کوررنگی، کم شنوایی، عدم قابلیت درک مکانی، ...).

آموزش فلسفه در آلمان ۱۹۷

<p>فریب‌های بصری ادراک رنگ‌ها احساس گرما و سرما</p>	<p>میزان اطمینان به حواس آیا می‌توان یقین داشت که حواس ما را نمی‌فریبند؟</p>
<p>تولید متن: در صورتی که دیدگاه خاصی اختیار کنم، از آنجا چه چیزهایی می‌بینم؟ ارائه فیلم (برای مثال، برتری حواس در حیوانات) بررسی پرسش‌هایی که ناظر به تفاوت ادراک‌هایی است که در تشکیل آنها، جنسیت و قالب‌های ذهنی مؤثر است.</p>	<p>وابسته بودن ادراک به شرایط فاعل شناسا همه چیز به دیدگاه بستگی دارد..</p>
	<p>میزان التزام به ادراک شخصی آیا از افزودن انطباعات و ادراکات حسی، تصویر مطمئنی از واقعیت تحقق می‌یابد؟</p>

<p>حوزه موضوع‌ها ۱. چه چیزهایی را می‌توانم بدانم؟</p>
<p>موضوع ۳: مکان و زمان به عنوان انتظام‌بخش ادراک و واقعیت. مقطع ششم</p>

قابلیت‌هایی که از تدریس این موضوع باید به دانش‌آموزان منتقل شود:
دانش‌آموزان باید دریابند که:

- واقعیت (زمان و مکان)، انتظامی اساسی است؛ و در این مورد پاره‌ای از تعاریف و تعینات مربوط را بشناسند.
- خود در این انتظام‌ها جایی دارند.
- این انتظام‌ها تابعی از جایگاه افراد است.
- این انتظام‌ها «بازی متقابلی» میان فاعل شناسا، تجربه و واقعیت طبیعی است.
- برای تدریس این موضوع، زمینه‌های مناسبی به شرح زیر باید فراهم شود:

اشاراتی به شیوه تدریس	محتوا
<p>انجام تجربیات و آزمایش‌هایی اساسی با تاریکی و نور؛ ترسیم نقاشی‌هایی از خورشید؛ بیان مختصر تصاویر و صورتی که از خورشید در میان اقوام و ملل وجود دارد؛ تبیین و تفهیم وجه بزرگداشت دینی؛ پرورش مقدمات نقد فلسفی از اسطوره.</p>	<p>خورشید، ماه و ستارگان انسان‌ها خورشید را چگونه تجربه می‌کنند؟</p>
<p>شناساندن نقش برجسته خورشید در جهت‌یابی و تعیین مناسبات مکانی و زمانی شناسانده شود (با انجام تمرین‌هایی برای جهت‌یابی بر مبنای آموخته‌های نظری در این خصوص در تعیین مناطق جغرافیایی؛ برای مثال در حین گردش علمی)؛ قائل شدن به تمایز میان زمان سرزمین ما و زمان جهانی؛ فراهم کردن زمینه‌هایی برای آشنایی با مکان سرزمین ما و مکان کیهانی؛ ارائه مدل‌های مختلف کیهانی و تصورات نظری مربوط به آن، مانند مدل بطلمیوس و یا مدل کپرنیکوس؛ دیدار از یک مرکز «آسمان‌نما» و بحث و گفت‌وگو در این مورد.</p>	<p>خورشید چگونه به مکان و زمان انتظام می‌بخشد؟</p>
	<p>انسان‌ها چه تصویری از کیهان داشته‌اند؟</p>
<p>مفاهیم مرکز و آغاز در ضمن برخی از بازی‌ها تجربه شود.</p>	<p>تلقی انسان‌ها از آغاز جهان چگونه بوده است؟</p>
<p>فهماندن این نکته که زمین مکانی است که آدمیان به تدریج آن را به خود اختصاص داده‌اند و با آن انسی به هم رسانده‌اند (اسکان در زمین، سفرهای اکتشافی)؛</p>	<p>زمین نحوه اسکان بر زمین چگونه بوده است؟</p>

آموزش فلسفه در آلمان ۱۹۹

<p>مکان‌های دوردستی که انسان همواره مترصد بوده است بر آنها فائق آید (ابزاری که موجب سرعت‌بخشی به حرکت می‌شوند مانند اتومبیل و قطار، تلفن و تلویزیون).</p>	
<p>مقایسه این نکته که در ادوار و سرزمین‌های مختلف زمین چگونه توصیف شده و چه کارکردهایی بر این توصیف و بیان مترتب بوده است.</p> <p>بررسی کارکرد سازمان‌دهی مکان «زمین»، برای مثال، تقسیم‌بندی زمین به املاک و دارایی‌های انسان‌ها؛</p> <p>بررسی مرزهای میان سرزمین‌ها و مجموعه مسائلی که ایجاد کرده‌اند.</p>	<p>انسان‌ها چگونه زمین را بخش کرده‌اند؟</p>
<p>بررسی مسئله اندازه‌گیری زمین، تحول ابزارها و واحدهای اندازه‌گیری و ایراداتی که در هر یک از این ابزار وجود داشت (انسان به‌عنوان معیار اندازه‌گیری؛ استفاده از واحدهایی مانند پا، ذراع و یا واحدهای ناظر به زمین مانند متر و ...).</p>	<p>انسان‌ها زمین را چگونه اندازه‌گیری کردند؟</p>
<p>کشف امکانات مختلفی که برای سنجش زمان وجود دارد؛ فهماندن این نکته که سنجش زمان شرایطی دارد (یکسانی حرکت)؛ ساختن ساعت‌های مختلف.</p>	<p>زمان و تقویم زمان را چگونه می‌توان اندازه گرفت؟</p>
<p>فهماندن این نکته که میان زمانی که سوی ما دریافت می‌شود و زمانی که اندازه‌گیری می‌شود، تمایز وجود دارد.</p>	<p>من زمان را چگونه درمی‌یابم؟</p>

اشاراتی به شیوه تدریس	محتوا
<p>بازی با ادراکات خویش: نگاه به بدن خویش؛ نگاه در آینه. مشاهده تصاویری که از خویش داریم.</p>	<p>بدن بدنم را چگونه درک می‌کنم؟</p>
<p>قابل تجربه ساختن انتظام مکان و زمان از طریق بدن ما: چپ- راست و ... خواب- بیداری، جوان‌بودن و پیرشدن، دوران عمر، آهنگ زندگی، معیارها. بررسی و مذاقه در انطباق دو مفهوم جهان اصغر (Mikrokosmos) و جهان اکبر (Makrokosmos) درک تمایز میان اندازه‌ها و نسب؛ تجربه کردن تمایز میان نسبت‌های شهودی و وصفی (بدهی و بازاندیشانه) در بدن و فهم و تجربه آنها.</p>	<p>چگونه ادراک ما از بدنمان و از زمان و مکان به هم تعلق دارند؟</p>
<p>عنوان کردن اعجاب و شغفی که از غلبه بر مکان در جسم ما حاصل می‌شود؛ کوششی که همواره از جانب انسان‌ها برای «نامرئی کردن» خود وجود داشته است (در بازی‌هایی مانند قائم‌پاشک، استتار و ... یا تمایلی که به موجودات افسانه‌ای مانند پری دریایی و دیگر مظاهری که می‌توانند در قصه‌ها از کالبد جسمانی آنها فارغ شوند)؛ پرسش از اینکه اندیشه‌ها کجا هستند؛ بررسی و مذاقه در بی‌زمانی و بی‌مکانی اندیشه‌ها و افکار.</p>	<p>اندیشه‌ها کجا هستند؟</p>

در سایر موارد هم به شرحی که در بالا گذشت، نخست موضوعی طرح و پس از آن کوشش می‌شود انتظاراتها و قابلیت‌هایی که باید از تدریس این درس و مفاهیم آن در دانش‌آموزان پدید آید، بررسی شود؛ و سرانجام تلاش می‌شود در

آموزش فلسفه در آلمان ۲۰۱

ازای هر یک از زیرموضوعات، آمادگی‌های مناسبی تدارک شود و راه فهم مفاهیم با تکیه بر تجربه‌ها و آموخته‌های قبلی و یا ضمن تجربه‌هایی که در حین آموختن به دست می‌آید، هموار شود.

در ادامه طرح درسی که مسئولان و کارشناسان ایالت شلسویگ-هلمشتاین برای رشته فلسفه تا مقطع دهم دبیرستان ارائه کرده‌اند، موضوعات هسته‌ای که از پرسش‌های کانت برآمده است (چه چیزی را می‌توانم بدانم؟، چه کاری باید انجام دهم؟، به چه چیزی می‌توانم امید ببندم؟، انسان چیست؟)، به زیرموضوع‌هایی تقسیم و سپس کوشش شده است مطابق سیاقی که ذکر آن در بند گذشته رفت، هریک در چهارچوب طرحی ارائه شود که دو نمونه از آن در صفحه‌های پیشین ملاحظه شد.

پی‌نوشت‌ها

۱. ماکس وبر، Max Weber (۱۸۶۴-۱۹۲۰)، جامعه‌شناس آلمانی
۲. اگر بخواهیم به اندیشمند دیگری از حوزه علوم طبیعی اشاره کنیم که عمیقاً به مسائل فلسفی توجه داشته و خود البته در عداد فیلسوفان است و در دانشگاه هامبورگ آلمان نیز کرسی فلسفه داشته است، می‌توان از «کارل فریدریش فون وایتسکر» نام برد. از جمله آثار وی که بیان مناسبات میان دو حوزه تأملات فلسفی و علوم طبیعی است، عبارت‌اند از مجموعه‌ای از مقالات با عنوان:
Weizsäcker, Carl Friedrich von. 1972 *Voraussetzungen naturwissenschaftlichen Denkens*. – Freiburg, Basel, Wien : Herder.
۳. به این منصب اصطلاحاً Titular-Professur گفته می‌شود. چنین اشخاصی حق تدریس دارند و می‌توانند از لقب استادی استفاده کنند، بدون اینکه حقوق و پاداش ماهانه به آنها تعلق گیرد. نمونه دیگری که در این ارتباط می‌توان برشمرد، اعطای دکترای افتخاری موسوم به Dr. hc. همراه با جایزه نقدی و عضویت در هیئت علمی آن دانشکده است. نمونه بارز و اخیر این سیاست فرهنگی، پس از حادثه یازدهم سپتامبر روی داد. نیاز اجتماع آلمان به مطالعاتی که معرف جوامع اسلامی و فرهنگ و تمدن آن باشد، موجب احیای کرسی‌های شرق‌شناسی در دانشگاه‌های آلمان و یا تأسیس آنها در برخی از ایالت‌های شرقی که سابقه‌ای در این خصوص نداشتند، شد.
۴. توجه به سنت و نقد آثار گذشتگان در میان ما وجود داشته و رجوع به آثار نویسندگان علمی در میان علمای حوزه‌های علمی و حاشیه و شرح نویسی برای آنان

متداول بوده است. از تعالقی و تقاریر متعددی که بر آرای یکدیگر نوشته‌اند، می‌توان دریافت که گویی این نکته بر آنان محرز بوده است که در نتیجهٔ مراجعه به آثار دیگران و استفاده از دیدگاه‌های آنان، تلقی و برداشت خودشان به نوعی کمال و پختگی می‌رسد. این نکته را نیز باید یادآور شد که استادان در حوزه‌های علمی به‌خوبی این امکان را داشتند که دریافت‌های جدید و دیدگاه‌های ویژهٔ خود را در ضمن تدریس برای دانشجویانی که خود نیز در سطحی پایین‌تر به تدریس اشتغال داشتند، طرح و ارزیابی کنند. این فضای مناسب علمی شرایط نقد این برداشت‌ها را پیش از اینکه طبع و نشر شود، فراهم می‌کرد تا آثار انتشار یافته در حد نصاب قابل ملاحظه‌ای عرضه شود. وجود چنین سنت کارآمدی در میان ما به این معنی است که میان فعالیت‌های پژوهشی و آموزشی همیشه باید ارتباط محکم و وثیقی وجود داشته باشد؛ و نمی‌توان عده‌ای را مکلف به تدریس و برخی دیگر را تنها در بخش‌های پژوهشی به کار گرفت.

۵. فعالیت‌های پژوهشی متعددی نیز از طریق سرمایه‌های مالیاتی شرکت‌های بزرگ تأمین می‌شود. مبالغی که در این زمینه‌ها هزینه می‌شود، از پرداخت مالیات معاف است. برخی دیگر از شرکت‌ها و صنایع، انجام مساعدت‌های مالی خود را به مؤسسات پژوهشی و تحقیقاتی و یا افراد پژوهشگر، مشروط به معرفی خود در مقدمهٔ مکتوبات آن مؤسسه می‌کنند.

۶. به‌عنوان مثال می‌توان از آثار زیر نام برد:

Brüning, Barbara. 2001. *Philosophieren in der Grundschule*. Grundlagen, Methoden, Anregungen. _ Berlin : Cornelsen Scriptor.

Dies. 2003. *Philosophieren in der Sekundarstufe*. Methoden und Medien. _ Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

۷. مقایسه شود با:

Illich, Ivan. 1972. *Entschulung der Gesellschaft*. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. _ München : Kösel Vlg.

۸. مقایسه شود با:

Postmann, Neil. 1983. *Das Verschwinden der Kindheit*. _ Frankfurt : Fischer.

۹. آقای اتفرید هوفه (Otfried Höffe) از جمله چهره‌های شاخص فلسفه در آلمان است که در گفت‌وگویی با یکی از نویسندگان این مقاله در جریان برگزاری سمینار کانت در سال جاری، در مؤسسهٔ پژوهشی حکمت و فلسفهٔ ایران، متعرض چنین مسائلی شد.

آموزش فلسفه در آلمان ۲۰۳

۱۰. روال تحصیل فلسفه در آلمان با اندکی تغییر در دیگر کشورهای آلمانی‌زبان یعنی سوئیس و اتریش نیز دنبال می‌شود. اطلاعات تفصیلی مربوط به این نظام‌های آموزشی، در مقاله مستقلی تهیه خواهد شد. توجه به این نکته هم ضروری است که وحدت اروپا ملاحظات جدیدی را در تطبیق نظام‌های آموزشی دانشگاه‌های اروپایی پدید آورده است که هر یک از کشورهای متحد، از آن متأثر شده‌اند. اما این تحولات هنوز به نتایج کاملاً محصلی در این کشورها منجر نشده است. قصد ما این است که پس از تثبیت شدن شرایط جدید، اطلاعات مربوط را ارائه کنیم.

۱۱. همان‌طور که اشاره شد، مسئله وحدت اروپا شرایطی را برای تحول در نظام‌های آموزشی دانشگاهی این کشورها پدید آورده است. در حال حاضر، کوشش‌هایی در میان مسئولان امور آموزشی دانشگاه‌های آلمان در جریان است که بر مبنای آن، دوره‌های کارشناسی پیوسته ترمی، به دوره‌های لیسانس و فوق‌لیسانس ناپیوسته واحدی تبدیل خواهد شد. از آنجا که این تحول کاملاً جدید و نوپا است، نمی‌توان ارزیابی روشنی از آن ارائه کرد. به نتایج و تبعات ناشی از این تحول، در آینده خواهیم پرداخت.

۱۲. نظام سیاسی آلمان، «فدراتیو» است؛ به این معنی که ایالت‌های مختلف این کشور، که پیش از این استقلال داشتند، در چهارچوب اتحادی پایدار گرد هم آمدند. اعضای این اتحادیه، بخشی از مسئولیت‌ها و تکالیف دولتی خود را به یک نظام مرکزی منتخب احاله می‌کنند و سایر مسئولیت‌ها را خود به‌عهده می‌گیرند. امر اداره دانشگاه‌ها در ایالات نیز برعهده وزیر ایالتی است. تنها در برخی از مسائل خاص، و یا مواردی با وجهه‌های بین‌المللی، تصمیم‌های مشترک در قالب کنفرانس وزرای آموزش ایالتی» (Kulturministerkonferenz) اتخاذ می‌شود. ایالت‌ها برحسب نیازی که در حوزه‌های آموزشی، صنعتی، اداری به فارغ‌التحصیلان دانشگاهی دارند، پاره‌ای از گرایش‌های درسی دانشگاه‌ها را برای تأمین نیازهای ایالت تعریف می‌کنند تا دانش‌آموخته‌گان این رشته‌ها در این مشاغل به‌کارگرفته شوند.

۱۳. این امتحان از سوی وزارت فرهنگ ایالتی و یا از سوی خود دولت، برگزار می‌شود و این در مواردی است که آن دانشگاه مستقیماً زیر نظر دولت اداره شود. لازم است توضیح داده شود که پاره‌ای از رشته‌های تحصیلی به سفارش دولت برحسب نیازهای ملی از طریق مراجع دانشگاهی تشکیل می‌شود. در این مورد می‌توان از «دانشگاه نظام» و یا ETH (مخفف EIDGENÖSSISCH TECHNISCHE HOCHSCHULEN; ZÜRICH UND LAUSANNE) در سوئیس نام برد.

۱۴. با الهام از ایده «هومبولت» که قائل بود دانشگاه‌ها باید «آزاد» باشند، دانشجویان در آلمان، الزامی به انتخاب یک رشته و یا به‌پایان‌رساندن آن ندارند. مراد از این آزادی این است که دانشجوی رشته درسی‌اش را برحسب علاقه و کشش که در خود می‌یابد،

انتخاب کند. در دانشگاه‌های برآمده از ایده هومبولت، درس‌هایی از قبیل تاریخ، حقوق و هنر در واقع پایه تحصیلی مشاغل آکادمیک بود. کسانی که در آینده مشاغل مدیریتی را در مؤسسات و نهادهای دولتی اشغال می‌کردند، از این آموزش‌ها برخوردار شده بودند. تخصصی شدن، به این معنا که این پایه‌های بنیادین مطالعات دانشگاهی به حاشیه رانده شود، از محصولات دوران ما است.

۱۵. در موارد استثنایی و منوط به کسب اجازه کتبی از رئیس دانشگاه، تحصیل رشته دوم در خارج از دانشکده میسر می‌شود؛ برای مثال، دانشجویی که فلسفه را به عنوان رشته اصلی انتخاب کرده است، با کسب اجازه، رشته فرعی خود را در یکی از دانشکده‌های پزشکی، حقوق، اقتصاد، علوم پایه و یا حقوق می‌خواند.

۱۶. در صورتی که دانشجو پس از دوبار شرکت در این امتحانات، موفق نشد، از دانشگاه اخراج می‌شود. چنین دانشجویی، برای ادامه تحصیل باید دانشگاه خود را در آن ایالت عوض کند و یا به دانشگاه ایالت دیگری برود. در کشوری مانند سوئیس، هرگاه دانشجو پس از نیم‌سال هشتم در امتحان دوره میانی شرکت نکند و یا پس از چند بار امتحان موفق نشود، از دانشگاه ایالت اخراج می‌شود.

۱۷. شرکت در این درس‌گفتارها، پیش‌نیازها و مقررات ویژه‌ای نمی‌طلبد. استاد، موضوع درس‌گفتار را برحسب علایق خود و پژوهش‌هایی که انجام داده است، انتخاب می‌کند و کمتر به شرایط و محدودیت‌های علمی مستمعان خود توجه دارد. از همین رو است که طیف گسترده‌ای از مستمعان، از نو دانشجویان تا دانشجویان دوره‌های دکتری، در این درس‌گفتارها شرکت می‌کنند.

۱۸. در سمینارهای یک، دروس مقدماتی محل توجه هستند، به عنوان مثال موضوعاتی از منظر فیلسوف‌های کلاسیک؛ و در برخی موارد متون برخی از این اندیشمندان خوانده و تفسیر می‌شود. در سمینارهای دو، توجه به متون در اولویت است. در این سمینارها از متن‌های دشوارتر استفاده می‌شود. در سمینارهای اصلی، به آرای فیلسوفان در حوزه‌های مختلف مراجعه و درباره آنها بحث می‌شود؛ برای مثال، بحث درباره مسئله «سعادت» و یا «مرگ» در نزد برخی از فیلسوفان و یا نحله‌های فلسفی. در سمینارهای عالی، استاد حاصل تبعات خود را عرضه می‌کند و در واقع اوست که موضوع درس را مشخص می‌کند. مباحث در این نشست‌ها، بسیار خاص و تخصصی است؛ برای مثال «مفهوم دمکراسی در کانت» و یا «مفهوم پدیدارشناسی هوسرل در کتاب بحران علوم اروپایی». سمینارهای یک و مقدماتی را غالباً دستیاران استادان و سمینارهای اصلی و عالی را عمدتاً استاد و یا همکاران علمی او و یا به‌طور مشترک، برگزار می‌کنند.

آموزش فلسفه در آلمان ۲۰۰۵

20. *veni, vidi, vici*

برگرفته از شرح حال ژولیوس سزار اثر پلوتارک. سزار در سال ۴۷ پ. م. در نبردی دوم موسوم به «زلا» با سرعتی وصف‌ناپذیر بر فارناکس (Pharnakes) دوم غلبه کرد و آن را با عبارت فوق توصیف کرد.

۲۱. درس فلسفه را دانش‌آموز می‌تواند در کنار دروسی مانند تعلیمات دینی و تدبیر امور زندگی (Lebenskunde) به‌عنوان رشته انتخابی (Wahlfach) انتخاب کند با این تفصیل که در دوران دبستان، والدین در انتخاب یکی از این رشته‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای دارند اما با شروع دوران دبیرستان، خود دانش‌آموز حق انتخاب خواهد داشت.

۲۲. Jena، یکی از شهرهای ایالت تورینگن آلمان.

۲۳. Nürnberg، یکی از شهرهای ایالت بایرن آلمان.

۲۴. علائم اختصاری، مربوط به انواع مدرسه در آلمان به شرح زیر است:

HS (Hauptschule) (مدرسه اصلی)

RS (Realschule) (مدرسه فنی-حرفه‌ای)

Gy (Gymnasium) (دبیرستان)

GS (Gesamtschule) (مدرسه‌ای موسوم به جامع که هدف از تشکیل آن،

فراهم‌آوردن شرایط و فرصت‌های آموزشی برابر برای فرزندان اقشار مختلف اجتماع است. مواد درسی این مدارس کمتر با ملاحظات تخصصی تدوین می‌شود و ترکیبی است از موضوعات درسی مدارس دبیرستان و فنی-حرفه‌ای. فلسفه وجودی این مدارس هنوز در میان صاحب‌نظران آموزشی و تربیتی، محل منازعه و اختلاف است. این مدرسه که قرار بود بدیلی برای آن سه نوع دیگر مدرسه باشد، عملاً خود عضو چهارم این مجموعه شد.)

کتابنامه

Baumgartner, Hans Michael; Sass, Hans-Martin. 1980-3. *Philosophie in Deutschland 1945-1975*. Standpunkte, Entwicklungen, Literatur. – Königstein/Ts. : Verlag Anton Hain.

Brüning, Barbara. 2001. *Philosophieren in der Grundschule*. Grundlagen, Methoden, Anregungen. – Berlin: Cornelsen Scriptor.

Dies. 2003. *Philosophieren in der Sekundarstufe*. Methoden und Medien. – Weinheim, Basel, Berlin : Beltz Verlag.

Feneberg, Reingard. 1996. *Einblick in das Studium der Philosophie*. OPS Verlag, München.

- Freese, Hans-Ludwig. 1992 (4.unveränderte Auflage) *Kinder sind Philosophen.* _ Weinheim, Berlin : Beltz Quadriga.
- Illich, Ivan. 1972. *Entschulung der Gesellschaft.* Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. _ München : Kösel Vlg.
- Giesecke, Hermann. 1996. *Das Ende der Erziehung.* Neue Chancen für Familie und Schule. _ Stuttgart : Klett-Cotta.
- Heidegger, Martin. 1954. "Wissenschaft und Besinnung" in: Heidegger, Martin: *Vorträge und Aufsätze.* _ Pfullingen : Neske, S. 41-66.
- Lebek, Erwin. 1982. *Philosophieren _ was ist das?* (Erste Hilfe für Anfänger) Schaffhausen : Novalis.
- Lust an der Erkenntnis. 1989. *Die klassische deutsche Philosophie.* Ein Lesebuch, herausgegeben und mit einer Einführung versehen von Anton Friedrich Koch. _ München : Piper.
- Matthews, Gareth B. 1989. *Philosophische Gespräche mit Kindern.* _ Berlin : Freese.
- Ders. 1991. Denkproben. *Philosophische Ideen jüngerer Kinder.* _ Berlin : Freese.
- _____. 1995. *Die Philosophie der Kindheit.* Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene. Aus dem Amerikanischen von Claus Koch. _ Weinheim, Berlin : Beltz.
- Meyer, Martin (Hrsg.). 1981. *Philosophie in der Schweiz.* Eine Bestandsaufnahme. Von Lambert (1728-1777) bis Piaget (1896-1980). _ Zürich und München : Artemis.
- Postmann, Neil. 1983. *Das Verschwinden der Kindheit.* _ Frankfurt: Fischer.
- Schnädelbach, Herbert. 1983. *Philosophie in Deutschland. 1831-1933.* _ Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- von Rintelen, Fritz-Joachim. 1977. *Philosophie des lebendigen Geistes in der Krise der Gegenwart.* Selbstdarstellung. _ Göttingen et. al. : Musterschmidt.
- Weizsäcker, Carl Friedrich von. 1972. *Voraussetzungen naturwissenschaftlichen Denkens.* _ Freiburg, Basel, Wien : Herder.

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی (ع)

محمدرضا بساقزاده

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد دزفول

مقدمه

الحمد لله الذی لایبلغ مدحته القائلون و لایحصى نعماءه العادون و لایؤدی حق المجتهدون.

الذی لایدركه بعدالهمم و لایناله غوص الفطن.
فطر الخلاق بقدرته و نشر الرياح برحمته و وتد بالصخور میدان ارضه.
نشهد ان لا اله الا الله و ان محمد(ص) عبده و رسوله. (نهج البلاغه،
فیض الاسلام، ۱۳۵۱، ص ۲۲)

با درود و تحیت بر روان تابناک مقربان درگاه او، علی الخصوص مهبط وحی
و تنزیل کتاب مبین و پیشوای بزرگ آیین ما.
ان الله و ملائکته یصلون علی النبی یا ایها الذین آمنوا صلوا علیه و سلّموا
تسلیماً.

(احزاب/ ۵۶)

نهج البلاغه، بعد از قرآن کریم، دریای موج و پرخروشی است که هر قطره آن
می تواند عطش تشنگان به حقیقت را سیراب کند.

علمای اسلام کتاب نهج البلاغه را اخ القرآن نامیده اند؛ یعنی همان طور که
قرآن کریم کتاب آسمانی است و خدای عزوجل آن را به زبان پیامبر اکرم (ص)
بیان فرموده، نهج البلاغه نیز کتابی است که سخنان آن از منبع علم الهی تراوش و
به زبان باب مدینه علم امیرالمؤمنین (ع) جاری شده است.

نهج البلاغه را سیدشریف رضی به سال ۴۰۰ ه. ق. گردآوری کرد. این کتاب،
بهترین اثر و نشانه دین مقدس اسلام و مذهب شیعه جعفری است؛ دریای

بی‌پایانی است شامل مسائل علمی، ادبی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و سیاسی؛ و روی دو پایه برهان یعنی «عقل» و «علم» استوار است.

نهج البلاغه از زبان کسی جاری شده که نمونه کاملی از معرفت الهی است. این کتاب، بیان‌کننده اسرار حقایق قرآن کریم و نجات‌دهنده گمراهان است. هر کسی طالب خیر و آسایش و نیک‌بختی است، باید **نهج البلاغه** را الگوی خویش در زندگی قرار دهد.

مولای متقیان، پرچمدار میدان بلاغت و فصاحت، در این کتاب گهربار و بی‌نظیر، شیوایی کلام را به نهایت کمال رسانده است تا جایی که اهل و ارباب خرد از این همه رسایی و زیبایی کلام، حیران و سرگردان مانده‌اند. غایت فصاحت **نهج البلاغه**، ایجاز^۱ لفظ و اعجاز در معانی است. این کتاب بعد از قرآن کریم، بهترین نمونه ایجاز است.

شارحین نهج البلاغه

۱. ابن ابی‌الحدید: ادیب و مورخ اهل سنت و از رجال دولت بنی‌عباس. وی در قرن ۶ و ۷، همزمان با عطار می‌زیست.
۲. ابن میثم: فاضل و عالم و متکلم قرن هفتم.
۳. شیخ محمد عبده: از دانشمندان و ادبای مصر که حدود صد سال پیش، **نهج البلاغه** را شرح کرده است. وی به کمک سیدجمال‌الدین اسدآبادی، روزنامه *عروه‌الوثقی* را در پاریس منتشر می‌کرد.
۴. علی‌نقی فیض‌الاسلام: به سال ۱۳۷۰ ه. ق؛ **نهج البلاغه** را در مدت ۶ سال و در ۶ جزء ترجمه کرد. فیض، همه مسائل علمی، ادبی، دینی، اجتماعی، اخلاقی، تاریخی و سیاسی در **نهج البلاغه** را به‌طور مختصر، ساده و روان شرح داده است. **نهج البلاغه**، از ۲۳۹ خطبه، ۷۹ نامه و ۴۷۲ سخن کوتاه، شامل حکمت و پند و اندرز، تشکیل شده است.

۱. ایجاز: بیشترین معانی در کمترین کلمه جا دادن.

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی(ع) ۲۰۹

مقاله حاضر، دربرگیرنده خطبه‌ها، حکمت‌ها و نامه‌هایی است که درون‌مایه آنها مذمت دنیا و ترغیب به آخرت است. از نکات برجسته و بارز این مقاله، آراستن خطبه‌ها به زیورهای کلام و همراه کردن آنها با اشعار امیرالمؤمنین علی(ع) و برزگان ادب فارسی است.

خطبه‌ها

خطبه ۴۲

الا ان الدنیا قد وکلت حذاء و ان الآخرة قد اقبلت (ف ۲ و ۳)
بدانید دنیا به سرعت از شما روی بر می‌گرداند و آخرت به استقبال شما می‌آید.
و لكل منهما بنون: فکونوا من ابناء الآخرة و لا تكون من ابناء الدنیا.
پس، از فرزندان آخرت باشید نه از فرزندان دنیا.
آرایه‌های ادبی^۱: تضاد «وکت و اقبلت» و «دنیا و آخرت».

خطبه ۵۲

و قد امر فیها ما کان حلو و کدر منها ما کان صفوا
شیرینی آن به تلخی بدل می‌شود و صافی آن به تیرگی می‌گراید.
آرایه‌های ادبی: تضاد بین «مر و حلو» و «کدر و صفو»^۲.

خطبه ۹۸

عباد الله! اوصیکم بالرفض لهذه الدنیا التارکه لکم و ان لم تحبوا ترکها (ف ۱)
بندگان خدا! شما را سفارش می‌کنم به ترک این دنیا که سرانجام شما را رها می‌کند؛
هر چند به ترک آن میل نداشته باشید.
آرایه‌های ادبی: اشتقاق و جناس ناقص افزایش بین «تارک و ترک».

۱. ف: فراز

۲. زیبایی‌های کلام

۳. معنی لغات در بخش واژه‌نامه داده شده است.

و لا تنافسوا فی عزّ الدنيا و فخرها و لاتعجبوا بزینتها و نعمها(ف)؛
فان عزها و فخرها الی انقطاع و ان زینتها و نعمها الی زوال (ف)؛
پس به عزت و افتخار دنیا دل مبندید و به زیورها و نعمت‌های آن فریفته نشوید؛
زیرا عزت و افتخار آن از بین می‌رود و زیورها و نعمت‌های آن فانی می‌شود.
آرایه‌های ادبی: تناسب و مزدوج^۱ بین «عز و فخر» و «زینت و نعمت».
نکته: بین تمامی فرازها در این خطبه، آرایه موازنه به کار رفته است.
موازنه عبارت است از هماهنگی و هم‌وزنی میان کلمات در قرینه‌های نثر و
نظم؛ به عبارت دیگر، تقابل سجع است در قرینه‌های نثر و نظم. بی‌شک، در
بیشترین فرازهای نهج‌البلاغه آرایه موازنه و ترصیع وجود دارد.

خطبه ۸۱^۲

ما اصف من دار اولها عناء و آخرها فناء. (ف ۱)
آرایه‌های ادبی: در این فراز هم آرایه موازنه و هم آرایه تضاد به کار رفته
است.

تضاد بین «اول و آخر» و «عناء و فناء».

محل فناء لا محل بقاء	تحرز من الدنيا فان فنائها
و راقها مقرونه بعناء	فصفوتها ممزوجه بكدوره

(دیوان امیرالمؤمنین، ۱۳۶۹: ۳۶)

دوری کنید از دنیا، زیرا دنیا محل فناء است نه محل بقاء.
زیبایی‌های آن با کدورت و رنج و آسایش آن با سختی و ناراحتی همراه است.

الا عناء و هو ما یدری

ما هذه الدنيا لطالها

(همان، ص ۱۶)

۱. مزدوج: آوردن دو کلمه هم‌وزن در کنار هم

۲. خطبه‌های ۸۱، ۱۱۰، ۱۱۲ و ۱۱۳، عروس خطبه‌های امام(ع) به‌شمار می‌رود.

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی(ع) ۲۱۱

دنیا برای عاشقان، غیر از درد و رنج چیزی نیست؛ اما افسوس که انسان‌ها این را درک نمی‌کنند.

و لا یبقی لمسرور سرور جمیع لذائذالدنیا غرور

(همان)

همه لذایذ و خوشی‌های دنیوی، غرور و فریبی بیش نیست و اگر هم شادی باشد، برای هیچ‌کس باقی نمی‌ماند.

آرایه‌های ادبی: جناس ناقص بین «غرور و سرور».

رسول اکرم (ص) به هنگامی که خوشی و خیری روی می‌آورد، بیش از حد مسرور و خوشحال نمی‌شد؛ زیرا می‌دانست که خوشی‌ها دائمی نیست، بلکه موقتی است و دوام و بقایی ندارد. انسان هر چه بیشتر به چیزی دل ببندد، وقت جدایی، درد و رنج وی بیشتر خواهد شد.

فما کان مفرحاً اذا الخیر مسه.

همچنین، وقتی خبر خوشی به رسول اکرم (ص) می‌رسید، بیش از حد خوشحال نمی‌شد؛ چراکه خوشحالی و غرور بیش از حد، باعث غفلت انسان از پروردگار می‌شود.

مپندارید که عیش و طیش به پایان نخواهد رسید و لباس عمر به فرجام نخواهد دید. باش تا اجل معهود، دامن امل نامحدود بگیرد و چراغ حیات به وزش باد ملمات فرو میرد. (مقامات حمیدی، ۱۳۷۲: ۱۰۶)

انظروا الی الدنیا، سرورها مشوب بالحزن (خ^۱ ۱۰۲، ف ۳)

به دنیا نگاه کنید و عبرت بگیرید که چگونه خوشی‌های آن به حزن و اندوه آمیخته شده است.

آرایه تضاد بین «سرور و حزن».

خطبه ۱۱۰

اما بعد فانی احذرکم الدنیا فانها حلوه خضره. (ف ۱)

پس از حمد و سپاس خدا و درود بر پیامبر اکرم(ص)، همانا شما را از (دل‌بستن به) دنیا برحذر می‌دارم؛ زیرا دنیا، (به کام دنیا‌دوستان) سبز و خرم است.

لا تدوم خبرتها و لا تؤمن فجعتها. (ف۲)

شادی آن دائمی نیست و از درد آن آسوده نباید بود.

آرایه‌های ادبی: تضاد بین «حیرت و فجعت».

فانیه فان من علیها. (ف۷)

دنیا فانی شدنی است و هرچه در آن است، نابود می‌شود.

آرایه‌های ادبی: جناس زاید بین «فانیه و فان».

افصح‌المتکلمین سعدی گوید:

دو چیز حاصل عمر است: نام نیک و ثواب از این دو در گذری، کل من علیها فان

(کلیات سعدی، ۱۳۱۶: قصاید، ص ۴۳)

مولانا نیز در این زمینه گوید:

از جمادی مردم و نامی شدم	وز نما مردم به حیوان سر زدم
مردم از حیوانی و آدم شدم	پس چه ترسم کی ز مردن کم شوم
حمله دیگر بمیرم از بشر	تا برآرم از ملایک بال و پر
وز ملک هم بایدم جستن زجو	کل شیء هالک الا وجهه
بار دیگر از ملک پرآن شوم	آنچه اندر وهم نباید آن شوم
پس عدم‌گردم عدم چون ارغنون	گویدم که انا الیه راجعون

(مثنوی معنوی، ۱۳۱۹: ۲۰۰)

همچنین در قرآن کریم آمده است:

كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ؛ وَ يَبْقَى وَجْهَ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَ الْاِكْرَامِ. (الرحمن / ۲۸-۲۹)

استاد سخن سعدی (علیه‌الرحمه) در قصاید خود در این زمینه چنین

می‌سراید:

این همه هیچ است چون می‌بگذرد	تاج و تخت و امر ونهی و گیرودار
آنچه دیدی بر قرار خود نماند	و این چه بینی هم نماند برقرار
صورت زیبای ظاهر هیچ نیست	ای برادر! سیرت زیبا بیسار
ای که دستت می‌رسد کاری بکن	پیش از آن کز تو نیاید هیچ کار

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی (ع) ۲۱۳

نام نیکو گر بماند ز آدمی به کزو ماند سرای زرنگار
(کلیات سعدی، ۱۳۱۶: قصاید، ص ۴۳)

خطبه ۱۱۲

و احذرکم الدنیا منزل قلعه. (ف ۱)

دار هانت علی ربها. فخلط حلالها بحرامها و خیرها بشرها و حیاتها بموتها
و حلوها بمرها (ف ۲)
خیرها زهید و شرها کثیر.

و جمعها ینفذ و ملکها یسلب و عامرها یخرّب (ف ۴)

شما را برحذر می دارم از دنیا؛ زیرا (دنیا) جای پایداری نیست.
دنیا سرایی است نزد پروردگارش خوار و پست؛ از این جهت، حلال آن به حرام و
خیر آن به شر و زندگی آن به مرگ و شیرینی آن به تلخی آمیخته است.
خیر آن اندک است و شر آن بسیار.
ومال و اندوخته‌های آن فانی، حکومت و دولتش گرفتنی (جداشدنی) و آبادی آن
خراب‌شدنی است.

آرایه‌های ادبی: تضاد بین «حرام و حلال»، «خیر و شر»، «حیات و ممات»،
«حلو و مر»، «زهید و کثیر» و «عامر و یخرّب»؛ که در نوع خود بی‌نظیر است.
همچنین، در فراز ۲ و ۴، آرایه موازنه به چشم می‌خورد (بیشتر واژه‌ها در قرینه‌ها
هماهنگ و هم‌وزن است).

خطبه ۱۱۳

الدنیا آکل لایشبع و شارب لاینتع.

دنیا خورنده‌ای است که هرگز سیر نمی‌شود و نوشنده‌ای است که هرگز سیراب
نمی‌شود.

آرایه‌های ادبی: (در این فراز، آرایه موازنه به کار رفته) است.

فلک گردان شیری است رباینده که همی هر شب زی ما به شکار آید

هر که پیش آیدش از خلق بیوبارد^۱ گر صغار آید و یا نیز کبار آید
نشود مانده و نی سیر شود هرگز گر شکارش، یکی و یا دو هزار آید
(ناصر خسرو، ۱۳۷۳: ۴۹)

ان‌الدنیا دار فناء و عناء. (خ ۱۱۳، ف ۱۰)
انما الدنیا فناء لیس للدنیا ثبوت انما الدنیا کبیت نسجته العنکبوت
(دیوان امیرالمؤمنین، ۱۳۶۹: ۱۱۶)
به راستی که دنیا محل فناست و بقایی در آن نیست؛ همانا دنیا مانند خانه‌ای است که
عنکبوت تارهای آن را بافته باشد. دنیا چون خانه‌ی عنکبوت است؛ یعنی پایه و اساس
آن سست و لرزان است.

و من العنا ان المرء یجمع مالاً یا کل و یبني مالاً یسکن (خ ۱۱۳، ف ۱۱)
از نشانه‌های درد و رنج دنیا این است که انسان جمع می‌کند آنچه را که نمی‌خورد
و بنا می‌کند آنچه را که در آن نمی‌ماند.

آرایه‌های ادبی: در این فراز، آرایه‌ی موازنه به کار رفته است.
ثم یخرج الی الله تعالی، لامالاً حمل و لابناء نقل (خ ۱۱۳، ف ۱۱)
سپس به سوی پروردگار شتافته (از دنیا می‌رود) درحالی که نه مالی همراه خود
می‌برد و نه بنایی ...

آرایه‌های ادبی: در این فراز نیز، آرایه‌ی موازنه به کار رفته است.
توانگری نه به مال است نزد اهل کمال که مال تالِب گور است بعد از آن اعمال
(کلیات سعدی، ۱۳۱۶: قصاید، ص ۳۴)

و فی قبض کف الطّفل عند ولوده دلیل علی الحرص المرء فی الحی
و فی بسطها عند الممات مواعظ الا فانظرونی قد خرجت بلا شیء
(دیوان امیرالمؤمنین، ۱۳۶۹: ۴۸۸)

و بسته‌بودن دست کودک هنگام زادن، نشانه‌ی حرص آدمی است در ادامه‌ی حیات؛
و بازبودن دست انسان هنگام مرگ، درس عبرتی است که ای انسان‌ها بهوش باشید!
و ببینید مرا که از دنیا رفتم بی‌آنکه چیزی همراه خود ببرم.

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی (ع) ۲۱۵

آرایه‌های ادبی: تضاد بین «ولود و ممات» و «قبض و بسط».

خطبه ۱۰۵

الدنیا جامع الحلبه، متنافس السبقه، شریف الفرسان، التصدیق منهاجه، و الصالحات مناره، والموت غایته، والدنیا مضماره، والقیامه الجنة، الجنة سبقته.

(ف ۴)

۱. دنیا میدان اسب‌دوانی است (دنیا گردآورنده اسبان مسابقه است) تا سواران آن برای تقرب به درگاه الهی از یکدیگر سبقت گیرند؛ ۲. جایزه آن مسابقه نفیس است؛ ۳. اسب‌سواران آن انسان‌های شریف‌اند؛ ۴. راه و مسیر این مسابقه، ایمان و تصدیق به خدا است؛ ۵. اعمال نیکو، نشانه‌های آن است؛ ۶. پایان آن، مرگ است؛ ۷. میدان ریاضت آن، دنیا است؛ ۸. قیامت، محل دواندن اسب‌ها است؛ ۹. بهشت، جایزه نفیس آن است.

آرایه‌های ادبی: ۱. تشبیه، ۲. تناسب در بیشتر کلمات، ۳. ترصیح، ۴. موازنه،

۵. تضاد.

خطبه ۱۳۲

اما رأیتم الذین یأملون بعیداً و یبنون مشیداً و یجمعون کثیراً. کیف اصبحتم بیوتهم قبوراً و جمعوا بوراً. (ف ۶)

آیا ندیدید کسانی که آرزوی طولانی داشته و بناهای محکم ساخته و مال فراوان جمع کرده بودند، چگونه در زیر خاک فرو رفتند و همه آرزوهای ایشان بر باد رفت؟

آرایه‌های ادبی: ۱. سجع (بعیداً، مشیداً، کثیراً)؛ ۲. جناس ناقص افزایشی (قبوراً، بوراً)؛ ۳. اشتقاق بین «یجمعون و جمعوا» و «تخلق و خلقت»؛ ۴. موازنه و ترصیح، که در کل فرازها به چشم می‌خورد.

خطبه ۱۵۶

آگاه باشید! کسی که برای آخرت خلق شده او را به دنیا چه کار است و چه می‌کند با دارایی خود، کسی که به زودی آن را از او می‌گیرند.

آرایه‌های ادبی: تضاد بین «دنيا و آخرت» و تناسب بين «مال، قليل، سلب، تبعث، حساب».

سعدی در این زمینه چنین می‌سراید:

توانگری نه به مال است نزد اهل کمال که مال تا لب گور است بعد از آن اعمال
(کلیات سعدی، ۱۳۱۶: قصاید، ص ۳۴)

و از امیرالمؤمنین است که فرمود:

و ان كانت الارزاق قسما مقدرًا فقله حرص المرء في الكسب اجمل
(دیوان امیرالمؤمنین، ۱۳۶۹: ۳۱۲)

وقتی رزق و روزی از سوی پروردگار مقدر است، کمی حرص انسان در به‌دست‌آوردن مال دنیا، بسیار نیکو و پسندیده است.

خطبه ۱۶۶

بادروا امرالعامه و خاصه احدکم و هوالموت؛ فان الناس امامکم و ان الساعه
تحدوکم من خلفکم . تخففوا تلحقوا. (ف۴)

بشتابید بر واقعه‌ای که برای همه عمومیت دارد و مخصوص هر یک از شما نیز هست و آن مرگ است (آماده مرگ و رفتن باشید)؛ زیرا گروهی از مردم پیش از شما از دنیا رفته‌اند و قیامت، از پشت سر شما را به پیش می‌راند. سبک شوید تا ملحق شوید.

آرایه‌های ادبی: بهترین نمونه ایجاز در این فراز مشهود است.

منظور از «سبک شوید تا ملحق شوید» این است که خود را از بار گناه سبک سازید تا به سرمنزل مقصود برسید، زیرا هرچه بار انسان سبک‌تر باشد، زودتر به مقصد می‌رسد. قصه توانگرزاده با درویش‌بچه از گلستان سعدی، بی‌مناسبت با این سخن گهربار امام علی (ع) نیست:

توانگر بچه‌ای را شنیدم بر سر گور پدر نشسته بود و با درویش‌بچه‌ای مناظره در پیوسته که صندوقچه (سنگ قبر) تربت ما سنگین است و کتابه، رنگین و فرش رخام، انداخته و خشت فیروزه درو به‌کار رفته، به گور پدرت چه ماند؟ خشتی دو، فراهم آورده و مشتی دو، خاک در آن پاشیده.

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی (ع) ۲۱۷

درویش پسر این بشنید و گفت تا پدرت زیر آن سنگ‌های سنگین بر خود

بجنبیده باشد، پدر من به بهشت رسیده بود. (باب هفتم)

آرایه‌های ادبی: ۱. طباق (تضاد) بین «عامه و خاصه» و «امام و خلیف: پیش و پس»؛ ۲. مزدوج (ازدواج) بین «تخففوا و تلحقوا»؛ ۳. ایجاز بین «تخففوا تلحقوا»، که بهترین نمونه ایجاز است.

خطبه ۱۷۲

الا انما المؤمنون باعوا قليلاً من الدنيا لايبقى بكثير من الآخرة لا يفنى. (ف ۲۵)
آگاه باشید! همانا بندگان مؤمن خدا، متاع اندک دنیوی را که بقایایی ندارد، به نعمت‌های فراوان آخرت که فانی نمی‌شود، معامله کردند (فروختند).
آرایه‌های ادبی: ۱. تضاد بین «قلیل و کثیر»، «دنیا و آخرت»، «بقی و یفنی» و «باقی و فانی»؛ ۲. مقابله: تقابل تضاد در دو قرینه.

خطبه ۱۹۴

ايها الناس: انما الدنيا دار مجاز والآخره دار قرار؛ فخذوا من ممرکم لممرکم.
(ف ۱)

ای مردم! همانا، دنیا سرای گذر است و آخرت سرای باقی؛ پس توشه‌ای از دنیا برای آخرت بردارید.

برگ عیشی به گور خویش فرست کس نیارد ز پس، تو پیش فرست

(گلستان سعدی، ۱۳۶۹: ۵۲)

آرایه‌های ادبی: ۱. تضاد بین «دنیا و آخرت»، «مجاز و قرار» و «ممر و مقرر»؛ ۲. مزدوج بین «ممرکم و مقررکم»؛ ۳. ترصیع: تقابل سجع‌های متوازی در میان قرینه‌های نثر.

خطبه ۲۲۱ (در بی‌وفایی دنیا و دل‌نبستن به آن)

ایها الناس لاتغرّنکم الحیات الدنّیا کما غرت من کان قبلکم من الامم الماضیه
والقرون الخالیه. اصبحت مساکنهم قبوراً و اموالهم میراثاً فاحذروا الدنّیا (فانّها
غداره غراره خدوع، معطیه منوع). (ف ۶ و ۷ و ۸)

ای مردم! زندگی دنیا شما را فریب ندهد؛ همان‌طور که پیشینیان شما را (در گذشته)
فریب داد، خانه‌های آنها گور و اموالشان میراث دیگران شد. پس از دنیا پرهیزید!
به‌راستی او (دنیا) بسیار غدار و فریب‌دهنده و مکار است؛ بخشنده‌ای است که بخشش
خود را از تو می‌گیرد.

آرایه‌های ادبی: ۱. اشتقاق (تغرن و غرت)، ۲. تضاد (ماضیه و خالیه)، ۳.
تناسب (قبر و مال و میراث)، ۴. جناس (غداره و غراره)، ۵. مزدوج (چون دو
واژه جناس کنار هم آمده‌اند)، ۶. تنسیق الصفات (غداره و غراره و خدوع؛ و
آوردن چند صفت متوالی برای کسی یا چیزی) ۷. سجع بین «ماضیه و خالیه» و
«خدوع و منوع».

ناصر خسرو در بی‌وفایی دنیا، چنین می‌سراید:

ای بخردا با جهان مکن سست و داد	کو بستاند ز تو کلند به سوزن
جستم من صحبتش ولیکن از این کار	سود ندیدم از آن‌که سوده شدم تن
مسکن تو عالمی است روشن و باقی	نیست تو را عالم فرودین مسکن

(ناصرخسرو، ۱۳۷۳: ۱۲۳)

نامه‌ها

در این قسمت، بخشی از نامه‌های حضرت امیرالمؤمنین علی(ع) که به
زامداران شهرها نوشته است و عهد و پیمان آن بزرگوار به کارگردانان و پند و
اندرز ایشان به اهل بیت(ع) و یارانش ارائه می‌شود.

نامه ۲۲

مائلت من دنیاک فلا تكثر به فرحاً و مافاتک منها فلا تأس علیه جزعاً.
برای آنچه در دنیا به دست می‌آوری، بیش از حد خوشحال مباش! و برای
آنچه از دست می‌دهی، ناامید مباش و بی‌تابی مکن!

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی (ع) ۲۱۹

آرایه‌های ادبی: ۱. تضاد بین «نلت و فاتک» (به دست آوردن و از دست دادن) و «فرح و جزع»؛ ۲. مقابله: هماهنگی و هم‌وزنی واژه‌ها در دو قرینه.

نامه ۵۰

و لن یستغنی صاحبها بما نال فیها.

هر چه به وی (دنیا دوست) دهند، چشمش از مال دنیا پر نمی‌شود.

کوزه چشم حریصان پر نشد تا صدف قانع نشد، پر در نشد

(مثنوی معنوی، ۱۳۱۹: ۲)

دیده اهل طمع به نعمت دنیا پر نشود همچنان که چاه به شبنم

(گلستان سعدی، ۱۳۶۹: ۱۶۵)

آن شنیدستی که در اقصای دور بار سالاری بیفتاد از ستور

گفت: چشم تنگ دنیا دوست را یا قناعت پر کند یا خاک گور

(همان، ص ۱۱۷)

نامه ۶۸

از نامه‌های آن حضرت به سلمان فارسی، پیش از رسیدن به خلافت.

اما بعد فانما مثل الدنيا مثل الحیه لین مسها و قاتل سمها.

پس از ستایش خداوند متعال و درود بر پیامبر اکرم (ص)، همانا دنیا مثل مار است

که پوستی نرم (ظاهری زیبا دارد) اما زهرش کشنده است.

امام بزرگوار در دیوان اشعار نیز به این مثل اشاره می‌کند:

هی دنیا کحیه تنفث السم و ان کانت المجسه لانت

(دیوان امیرالمؤمنین، ۱۳۶۹: ۱۱۶)

دنیا مانند ماری است که زهر می‌دمد، یعنی نفس وی سم است. هر چند بدنی

خوش‌خط و خال و نرم دارد.

آرایه‌های ادبی: ۱. تشبیه دنیا به مار خوش‌خط و خال؛ ۲. قلب کل بین «مس

و سم»؛ ۳. تناسب بین «حیه، قاتل، سم».

حکمت‌ها (پند و اندرزها): از حکمت‌های نهج البلاغه در نکوهش دنیا

حکمت ۶۱

اهل الدنیا کرکب یسار بهم و هم نیام.

اهل دنیا مانند کاروانی هستند که ایشان را می‌رانند در حالی که در خوابند. آرایه‌های ادبی: تشبیه اهل دنیا به کاروان و سوارانی که بر مرکب نشسته‌اند اما در خواب.

الناس نیام و اذا ماتوا انتبهوا

مردم در خوابند و زمانی که مردند، بیدار می‌شوند. آرایه‌های ادبی: تضاد بین «نیام و انتباه» و «خواب و بیداری».

حکمت ۷۴

یا دنیا! یا دنیا! الیک عنی، هیهات! هیهات! غری غیری، لاحاجه لی فیک، طلقتك ثلاثاً لارجعه فیها. اه! من قله الزاد و طول الطریق و بعد السفر و عظیم المورد.

ای دنیا! ای دنیا! از من بگذر (مرا رها کن)! دور باد فریب تو! دور باد فریب تو! دیگری را بفریب! زیرا من به تو نیازی ندارم؛ تو را سه طلاقه کردم که بازگشتی در آن نیست. آه! از توشه اندک و راه دراز و سفر طولانی و سختی میعادگاه (که منظور، قبر و برزخ و عالم قیامت است که وعده الهی است).

اظهر من الشمس است که سخنان امام علی (ع) یکی از یک زیباتر است؛ اما به نظر حقیر، این سخن زیباترین و موجزترین کلام امام علی (ع) است.

آرایه‌های ادبی: ۱. تأکید: بهترین راه تأکید کلام، تکرار است. یا دنیا! یا دنیا! ، هیهات! هیهات!؛ ۲. طباق (قله و عظیم)؛ ۳. شبه‌اشتقاق (غری و غیری)؛ ۴. تناسب (زاد، طریق، سفر، طول و بعد).

حکمت ۸۶

و من اصلح امر آخرته اصلح الله له امر دنياه.

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی (ع) ۲۲۱

هر کس کار آخرت خود را درست کند، خداوند کار دنیای وی را درست خواهد کرد.

حکمت ۱۰۰ (درباره دنیا و آخرت)

انّ الدّنيا والآخرة عدوان متفاوتان و سبیلان مختلفان؛ فمن احب الدّنيا و تولاهما ابغض الآخرة و عاداهما.

دنیا و آخرت دو دشمن ناجور و دو راه مختلف و جدا هستند (راه بهشت و دوزخ)؛ کسی که دنیا را دوست داشته و به آن دل بسته باشد، آخرت را دشمن می‌دارد و از آن دل می‌کند.

آرایه‌های ادبی: در این فراز، علاوه بر آرایه تضاد، آرایه مقابله نیز به کار رفته است.^۱

و هما بمنزله المشرق والمغرب؛ ماش بینهما، كلما قرب من واحد، بعد من الآخرة (هما بعد ضرتان).

دنیا و آخرت مانند مشرق و مغرب اند که رونده بین آنها هر چه به یکی نزدیک می‌شود، از دیگری دور می‌شود.

آنها (دنیا و آخرت) همچون دو زن هستند که یک شوهر داشته باشند (این دو هرگز با یکدیگر سازگار نباشند؛ زیرا نزدیکی و دوستی با هر یک، مستلزم دوری و دشمنی با دیگری است)

آرایه‌های ادبی: ۱. تشبیه بلیغ: تشبیه دنیا و آخرت به «دو دشمن دیرینه»، دو راه متفاوت، مشرق و مغرب (بدون اغراق، این زیباترین تشبیهی است که تاکنون بر زبان هیچ مخلوقی جاری نشده است)؛ ۲. طباق (تضاد) بین «دنیا و آخرت»، «احب و ابغض»، «تولاهما و عاداهما»، «مشرق و مغرب»، «قرب و بعد».

نکته: زیبایی تضاد در این حکمت، در نوع خود بی‌نظیر است.

۱. مقابله: تضاد در کل کلمات دو فراز

حکمت ۱۰۱

طوبی للزاهدین فی الدنیا الراغبین فی الآخرة.

آرایه‌های ادبی: تضاد بین «دنیا و آخرت».

خوشا به حال پارسایانی که در دنیا هستند اما به آخرت دل بسته‌اند (در اندیشه آخرت هستند).

هرگز وجود حاضر غایب شنیده‌ای من در میان جمع و دلم جای دیگر است
(سعدی)

حکمت ۱۱۵

مثل الدنیا کمثل الحیه لین مسها و سم الهالک فی جوفها یهوی الیها
الغراجهال و یحذرها ذواللب العاقل^۱.

مثل دنیا مثل مار است که بدنی (ظاهر) نرم دارد اما زهر کشنده در باطن. نادان فریب خورده آن را دوست دارد و به آن عشق می‌ورزد؛ اما خردمند دوراندیش از آن دوری می‌کند.

آرایه‌های ادبی: ۱. تناسب بین «حیه، سم، هالک»؛ ۲. تضاد بین «یهوی و یحذر»، «جاهل و عاقل»، «غر و ذواللب» و «نادان و خردمند»؛ ۳. تشبیه (مانند کردن دنیا به مار خوش‌خط و خال و به ظاهر زیبا).

حکمت ۱۲۸

الدنیا دار ممر لا دار مقر؛ و الناس فیها رجلان: رجل باع نفسه فابقیها و رجل اتباع نفسه فاعتقها.

دنیا سرای گذر است نه محل قرار؛ و مردم در آن دو دسته‌اند: دسته‌ای خود را در آن می‌فروشند (برای زیان‌کاری و بدکاری)، پس در این معامله زیان می‌بینند و باعث هلاک و بدبختی خود می‌شوند و بعضی خود را در آن می‌خرند و بیمه می‌شوند (به دلیل اعمال نیک)، پس در این معامله سود می‌برند و باعث رهایی و نجات خود از عذاب الهی می‌شوند.

۱. حضرت امام (ع) در نامه ۶۸ خود نیز به این مطلب اشاره فرموده‌اند.

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی (ع) ۲۲۳

آرایه‌های ادبی: تضاد بین «ممر و مقر»، «باع و اتباع»، «اوبق و اعتق» و «زیان و سود».

حکمت ۲۲۸

والله لدنياكم هذه اهون في عيني من عراق خنزير في يد مجذوم.
به‌خدا سوگند! دنیای شما در چشم من از رگ‌های خوکی که دردست بیمار
جذامی (بیماری خوره) باشد پست‌تر و بی‌ارزش‌تر است.

حکمت ۲۴۳

مرارةالدنيا حلاوة الآخرة و حلاوة الدنيا مرارة الآخرة.
تلخی دنیا، شیرینی (نیک‌بختی) آخرت را دربردارد و شیرینی (لذات دنیوی)،
تلخی آخرت را در پی دارد.
آرایه‌های ادبی: ۱. تضاد: «دنیا و آخرت» و «حلاوه و مراره»؛ ۲. آرایه‌های
عکس

حکمت ۲۶۱

الناس في الدنيا عاملان:
عامل عمل الدنيا للدنيا قد شغله دنياه عن آخرته.
عامل عمل في الدنيا لا بعدها فجاءه الذي له من الدنيا بغير عمل.
آرایه‌های ادبی: ۱. تضاد (دنیا و آخرت) ۲. اشتقاق: (عامل و عمل) ۳. تکریر
(واژه «دنیا»).

مردم در دنیا دو دسته‌اند:

دسته‌ای که در دنیا برای دنیا کار می‌کنند و بس! و دنیا ایشان را گرفتار خویش کرده
است.

و دسته‌ای که برای آخرتش در دنیا کار می‌کنند و می‌دانند که در دنیا آنچه مقدر
است، برایشان خواهد رسید (پس کمی حرص انسان در به‌دست‌آوردن مال دنیا، بسیار
نیکو و پسندیده است؛ چراکه می‌دانند رزق و روزی از سوی خدا مقدر است).

و ان کانت الارزاق قسما مقدرًا فقله حرص المرء فی الکسب اجمل

(دیوان امیرالمؤمنین، ۱۳۶۹: ۳۱۲)

چون رزق و روزی از طرف خداوند مقدر است، کمی حرص انسان در به دست آوردن مال دنیا، بسیار نیکو و پسندیده است.

گر از حق نه توفیق خیری رسد کی از بنده خیری به غیر رسد
به جهد، تکیه مکن از خدا عنایت خواه که حاصلی ندهد هیچ جهد بی توفیق
(همایی، ۱۳۶۳: ۱۵)

حکمت ۴۰۷

الدنیا تفر و تضر و تمر. (ف۱)

دنیا فریبنده و ضرر رساننده و گذرا است.

آرایه‌های ادبی: در این فراز، آرایه تنسیق الصفات به کار رفته؛ یعنی برای دنیا به جای یک صفت، چند صفت آورده شده است.

حضرت علی (ع) در دیوان اشعار خود درباره بی‌ارزشی دنیا، چه نیکو سروده است:

و ما هی الّا جیفه مستحیله
فان تجتنبها کنت سلماً لاهلها
علیها کلاب قد همهن اجتنابها
و ان تجتذبها نازعتک کلابها

(دیوان امیرالمؤمنین، ۱۳۶۹: ۸۶)

دنیا چیزی نیست مگر یک مرداب گندیده که بر روی آن سگانی (دنیادوستان) نشسته‌اند و هر یک سعی می‌کند آن را به سوی خود بکشاند.

اگر از آن (دنیا) اجتناب کردی و دوری گزیدی، از اهل آن درمان خواهی بود؛ اما چنانچه آن را به سوی خود جذب کردی (دنبال دنیا و مال دنیا رفتی)، اهل دنیا چون سگان به تو پرخاش خواهند کرد.

این جهان بر مثال مرداری است
این مر آن را همی زند مخلب
کرکسان گرد او هزار هزار
و آن مر این را همی زند منقار
زان همه باز ماند این مردار
آخر الامر جمله نیست شوند

(دیوان سنایی، قطعات، ص ۱۰۷۳)

دنیا و آخرت در نهج البلاغه و دیوان امام علی (ع) ۲۲۵

آرایه‌های ادبی: ۱. تأکید (تکرار واژه‌های «جیفه» و «کلاب»): ۲. تناسب (جیفه، مستحیله و کلاب)؛ ۳. تضاد بین «تجنب و تجذب» و «سلما و نازعه». جهت حسن ختام، پایان مقاله را به یکی از فرازهای حکمت ۷۴ زینت می‌دهیم، آنجا که امام بزرگوار می‌فرمایند:

طلقتک ثلاثاً لا رجعه فیها.

تو را سه طلاقه کردم؛ طلاق‌ی که بازگشتی در آن نیست. حضرت امام علی (ع) در دیوان اشعار خود صریحاً به این موضوع اشاره کرده‌اند:

واطلبن زوجا سواها	طلق الدنيا ثلاثا
لاتبالی من اتاها	انها زوجة سوء

(دیوان امیرالمؤمنین، ۱۳۶۹: ۳۲)

دنیا را سه طلاقه کن! و همسر دیگری انتخاب کن!
دنیا، همسر بدی است، که ترس از همسران ندارد.

خواجه‌ی کرمانی - عارف قرن هفتم - در این زمینه چنین سروده است:
هر زمان مهر فلک بر دگری می‌افتد چه توان کرد که این سفله چنین افتاده است
دل در این پیرزن عشوه‌گر دهر میند
کاین عجوزی است که در عقد بسی داماد است
خیمه‌انس مزین بر در این کهنه‌رباط که اساسش همه بی‌موقع و بی‌بنیاد است
(دیوان خواجه‌ی کرمانی، ص ۳۹۳)

لسان‌الغیب، صدسال بعد از خواجه، یکی از ابیات وی را اقتباس کرده و چنین سروده است:

مجو درستی عهد زین جهان سست‌نهاد که این عجوز عروس هزار داماد است
(دیوان غزلیات حافظ، ۱۳۷۸: ۵۴)

همچنین است در این زمینه:

ای دل! زسر عروس دنیا بگذر کاین پیرزنی است با هزاران شوهر
آن دم که شود مراد طبعش حاصل در حال کند جلوه به شخصی دیگر

(دیوان امیرالمؤمنین، ۱۳۶۹: ۱۳)^۱

دست بیعت بدادی از پی حور
چو از این گننده پیر گشتی دور
چونکه این گنده پیر شوی کش است
سه طلاقش ده، ارت هیچ هس است
(حدیقه سنایی، ۱۳۵۹: ۴۷۰)

واژه‌نامه

سواء: دیگری	أَدْبَر: از مصدر ادبار (پشت کردن)
سوء: بد	أَقْبَلت: از مصدر اقبال (روی آوردن)
سهام: جمع سهم است به معنی تیر	امام: پیش
صفو: پاکی و روشنی	أَمَل: آرزو
عادا: از ماده عدو (دشمنی)	اوباریدن: بلعیدن
عامر: آبادان	بُعد: دوری
عدوان: دشمنان، دو دشمن	بُور: نابودی
عناء: درد و رنج	تَحَرَّز: دوری جستن
عُرّ: (بر وزن فَعَل) فریب	تحدو: از ماده حدو (جلوراندن)
عُراه: بسیار فریبنده	تَنَفَّث: از ماده نَفَثه (دمیدن)
غداره: بسیار بی وفا	جوف: درون
غَرّت: فریب	حبرت: شادی
غیر: (بر وزن فَعَل) تغییر دادن	حذاء: به سرعت (قید)
فَات: از ماده فَوَت (از دست دادن)	حلبه: یکبار دویدن اسب
فُجَعَت: (بر وزن فُجَعَت) درد و رنج	حلاوه: شیرینی
قُرب: نزدیکی	حلو: (بر وزن فَعَل) شیرینی
قوس: کمان	حیه: مار
کدر: تیرگی	خالیه: گذشته
لَأَت: از ماده لین (نرمی)	خَلَف: پشت
ماش: از ماده مشی (رفتن)	ذوالکلب: دور کردن، رد کردن
ماضیه: در گذشته	زهید: اندک
مجسّه: پوست	سیلان: راه‌ها، دو راه

مُرّ: تلخ	نیام: خواب
مَسّ: پوست	هانت: از ماده هون (خواری و پستی)
مشید: بلند	یَسَلِب: از ماده سلب (جداکردن، گرفتن)
مغبوط: از ماده غبط (رشک بردن)	یَشْبَع: از مصدر اشباع (سیرشدن)
ممر: گذرگاه	یَتَفَدُّ: از ماده نغد (نابودی)
نلت: از ماده نیل (نایل آمدن، به دست آوردن)	یهوی: از ماده هوی (میل و آرزو)

آمار و ارقام^۱

الف- جامع ترین و کامل ترین خطبه‌ها (در نکوهش دنیا و ترغیب آخرت):
خطبه‌های ۴۲، ۱۱۰، ۱۱۲ و ۱۱۳.

ب- زیباترین نامه‌ها: نامه ۶۸

ج- جامع ترین و زیباترین حکم: حکمت ۷۴ و ۱۰۰.

د- موجزترین فراز از خطبه‌ها: تخففوا تلحقوا (بخشی از فراز ۴ خطبه ۱۶۶).

ه- زیباترین فراز از حکم: طلقتك ثلاثاً لارجعه فیها (فراز ۲ از حکمت ۷۴).

و- زیباترین آرایه‌ها: تضاد (طباق) در خطبه ۱۱۲ و حکمت ۱۰۰.

ز- بهترین آرایه: مقابله در حکمت ۱۰۰.

ح- بهترین آرایه عکس: در حکمت ۲۴۳.

ط- زیباترین آرایه موازنه و ترصیع: در خطبه ۱۱۳ (سراسر خطبه).

ی- بهترین آرایه تشبیه (از فن بیان): در خطبه ۱۰۵ و حکمت ۱۰۰.

برای شاهد مثال، دو نمونه از آرایه تضاد را در زیر یادآوری می‌شود:

خطبه ۱۱۲: «حلال و حرام»، «خیر و شر»، «حیات و ممات»، «حلو و مر»،

«زهید و کثیر».

حکمت ۱۰۰: «دنیا و آخرت»، «احب و ابغض»، «تولا و عادا»، «مشرق و

مغرب»، «قرب و بعد».

۱. این آمار و ارقام مربوط به بخشی از آرایه‌های ادبی در جزوه حاضر است نه در کل نهج البلاغه.

نکته ۱: همه خطبه‌ها و حکمت‌ها بدون استثنا در نهج البلاغه زیبا است؛ اما، «ترین» آنها را برگزیده‌ایم.

نکته ۲: آرایه‌های ذکرشده، قطره‌ای است از دریای موج و خروشان بلاغت و فصاحت از کتاب گهربار نهج البلاغه که تنها برای «شاهد مثال» آورده شده است.

کتابنامه

امیرالمؤمنین، علی ابن ابی طالب. ۱۳۶۹. دیوان امیرالمؤمنین. ترجمه مصطفی زمانی. چ ۱. انتشارات پیام قم.

_____ . ۱۳۵۱. نهج البلاغه. شرح از علی نقی فیض الاسلام.

چ ۱. تهران: انتشارات امید.

انصاریان، علی. ۱۳۵۷. نهج البلاغه موضوعی. چ ۱. تهران: انتشارات یاسر.

بندرریگی، محمد. ۱۳۷۵. المنجد. چ ۱. تهران: انتشارات ایران.

دهخدا، علی اکبر. لغت‌نامه. چ ۲. انتشارات دانشگاه تهران.

حافظ، شمس‌الدین محمد. ۱۳۷۸. دیوان غزلیات. شرح خطیب رهبر. چ ۲۵. تهران: انتشارات صفی‌علی‌شاه.

سعدی، مصلح ابن عبدالله. ۱۳۵۳. بوستان. با شرح محمد خزائلی. چ ۲. تهران: انتشارات جاویدان.

_____ . ۱۳۶۷. گلستان. با شرح غلامحسین یوسفی. چ ۲. تهران:

انتشارات خوارزمی.

قریب، عبدالعظیم. ۱۳۵۷. کلیله و دمنه. چ ۳. تهران: انتشارات زرین.

معین، محمد. ۱۳۷۱. فرهنگ فارسی. چ ۸. تهران: انتشارات امیرکبیر.

مولوی، جلال‌الدین محمد. مثنوی معنوی. ۱۳۱۹. با شرح محمد رمضان‌ی. چ ۱. تهران: انتشارات پدیده.

ناصرین خسرو، حمیدالدین. ۱۳۷۳. شرح سی قصیده. به‌اهتمام مهدی محقق. چ ۴. تهران: انتشارات توس.

همایی، جلال‌الدین. ۱۳۶۳. فنون و صناعات ادبی. جلد اول و دوم. چ ۲. تهران: انتشارات امیرکبیر.

ضرورت آموزش سیستمی در فلسفه اسلامی

عباس جوارشکیان

عضو هیئت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

استادیار فلسفه اسلامی (حکمت متعالیه)

آموزش سیستمی فلسفه

ما می‌توانیم در آموزش محتوا و تدوین متون آموزشی فلسفه (همچنین کلام و عرفان) از دو شیوه کاملاً متفاوت استفاده کنیم:

۱. شیوه موضوع محور

۲. شیوه نظام محور و سیستمی

در روش موضوع محور، براساس سیر و ترتب منطقی مباحث فلسفی، موضوعات و مسائل یکی پس از دیگری عنوان شده و آرا و نظریات فلاسفه و مکاتب مختلف، ضمن هر موضوع و مسئله‌ای مطرح و نسبت به یکدیگر ارزیابی و تضعیف و تقویت شده است. در حالی که در شیوه نظام محور، عمدتاً سیستم فکری یک فیلسوف یا مکتب فلسفی مد نظر بوده، طرح و تبیین آرای فلسفی منحصر به همان فیلسوف یا مکتب فلسفی است. در آغاز، مبانی و پیش‌فرض‌های اولیه و اصول نگرشی آن مکتب فلسفی عرضه می‌شود، سپس در کلیه مباحث سعی بر آن است که هرگونه تحلیل و تبیین بر پایه اصول و مبانی همان مکتب انجام پذیرد و از هرگونه خلط با دیگر دیدگاه‌ها یا استمداد از مبانی دیگران در تبیین مسائل فلسفی پرهیز شود.

در حالی که در شیوه موضوع محور، ما با سیستم فکری و اندیشه نظام‌مند هر فیلسوف یا مکتب فلسفی مواجه نمی‌شویم، بلکه با آرا و نظریات فلاسفه و مکاتب مختلف به‌طور پراکنده و متفرق ضمن موضوعات و مباحث آشنا می‌شویم. بدیهی است این تفرق و تک‌افتادن آرا ضمن مباحث گوناگون از یک‌سو و عدم آشنایی با مبانی فکری و کلیت نظام فلسفی هر یک از مکاتب یا فلاسفه مزبور از سوی دیگر، مانع جدی‌ای در فهم دقیق، روشن و کامل رأی و اندیشه آنان در هر

مسئله خواهد بود، به ویژه وقتی به این واقعیت توجه داشته باشیم که اساساً اندیشه بشر و خصوصاً تأملات فلسفی او، امری نظام مند، سیستماتیک و دستگامی است. مؤلفه‌های فکری هیچ متفکری را نمی‌توان به طور منحاز و جدا از یکدیگر به خوبی فهمید. هر فهم و باوری از ما، در یک سیستم فکری و بستر و سازمانی از اندیشه‌ها، باورها و فهم‌های مختلف اتفاق می‌افتد و هر اندیشه‌ای در پیوندهای طولی و عرضی متعدد با دیگر اندیشه‌های ما در ذهنمان متولد می‌شود. همان‌گونه که واقعیت‌های بیرونی دارای ساختار و نظام علی و معلولی و پیوندهای وجودی همه‌جانبه‌ای هستند و همین روابط وجودی جایگاه و مرتبه وجودی هر موجود را که عین هویت او است رقم می‌زنند، به طریق مشابه واقعیت‌های ذهنی و اندیشه‌ای نیز دارای سازمان و ساختاری علمی بوده و هر رأیی در پیوند با دیگر آرا و باورهای ما از جایگاه و رتبه نظری ویژه‌ای برخوردار است؛ از این رو تشخیص هویت هر رأی و نظری نیز در گرو فهم مبانی و پیوندهای منطقی آن با دیگر آرا و باورهای ما خواهد بود.

در مطالعه سیستم فکری هر فیلسوف، می‌توان به خوبی مرزهای اندیشه، مبانی فکری، ساختار فلسفی، چگونگی پیوندها و روابط منطقی و محتوایی آرا و نظریات او را شناسایی کرد و با نگرشی جامع و کلی‌نگر و مجهز به اصول و مبانی، در بررسی‌ها و تحلیل‌های جزءنگرانه، دریافتی صحیح و معتبر از نظریات و آرای خاص آن فیلسوف داشت.

پیامدها و ثمرات روش سیستمی

۱. مبانی، مبادی و پیش‌فرض‌ها و آکسیوم‌های هر نظام و مکتب فلسفی، کاملاً وضوح و تعین می‌یابند.
۲. پیوندهای چندجانبه و انسجام و ارتباط منطقی و محتوایی آرا و نظریات، قابل کشف و به خوبی مشهود هستند.
۳. هم قابلیت نقادی سیستم و آرای فیلسوف بالا است و هم نقدها و بررسی‌ها مضبوط‌تر، روش‌مندتر و جامع‌تر می‌شود.
۴. آرا و اندیشه‌ها و نظریات متعارض، ناسازگار و متباین به خوبی قابل

ضرورت آموزش سیستمی در فلسفه اسلامی ۲۳۱

تشخیص و طرد از سیستم هستند و از هرگونه خلط و التقاطی در نگرش‌ها و تحلیل‌ها می‌توان پرهیز کرد.

۵. آرا و اندیشه‌های زاید، استطرادی، حشوی و غیرمرتبط، از مباحث اصلی و مرتبط، تمیز یافته و قابلیت پیراستن یک مکتب فلسفی و مختصر و مفیدترشدن مباحث بیشتر فراهم است.

۶. به‌دلیل توجه به لوازم و روابط آرا، نارسایی‌ها، ضعف‌ها یا توانمندی‌ها و قابلیت‌های بالقوه و مکتوم هر نظام فلسفی بهتر قابل کشف و تشخیص‌اند، از این‌رو در این نوع مطالعه، زمینه رشد، تکامل و تطور مکاتب فلسفی بیشتر فراهم است.

۷. برای متعلم فلسفه، به‌دلیل مجهزشدن به مبانی، پیش‌فرض‌ها و لوازم و روابط آرای مکاتب فلسفی، قدرت و توان تحلیلی و استنباطی بسیار بالاتری نسبت به روش موضوع محور فراهم می‌آید.

به گمان نگارنده، به‌دلیل فقدان روش سیستمی در آموزش‌ها و متون درسی فلسفی ما - که مشروحاً تبیین خواهد شد - امروزه در عرصه تعلیم و تعلم فلسفه با ضعف‌ها و مشکلات اساسی‌ای روبه‌رو هستیم که نتیجه و بازخورد آن را می‌توان با قدری تأمل و تدقیق در وضعیت دانشجویان و طلاب فلسفه به‌طور ملموس و مشهود مشاهده کرد. در اینجا به چند مشکل جدی در فهم و تلقی و نوع مواجهه دانشجویان فلسفه اشاره می‌کنم که حاصل استنباط و تجربه سال‌ها تلمذ و تدریس اینجانب است.

۱. فقدان نگره کلی و دریافت جامعی از مباحث فلسفی

دانشجو با وجود آنکه مباحث بسیاری از فلسفه را می‌خواند تا مدت‌های مدیدی فاقد دریافت کلی و جامع از مباحثی است که به‌طور دقیق و تفصیلی خوانده است. به‌عبارت دیگر، فاقد قدرت تشخیص موقعیت و جایگاه بحث در منظومه کلی معرفت فلسفی است. از این‌رو تا مدت‌ها به مباحث و ارتباط آنها اشراف ندارد، مانند ناآشنایی که به شهری بزرگ وارد شود و از کوچه پس‌کوچه‌هایش شروع به شناخت آن کند. روشن است که چنین شناختی تا

مدت‌ها او را قادر به تشخیص موقعیت نمی‌سازد و همچنان در سردرگمی باقی خواهد ماند.

۲. عدم درک عمیق و تحلیلی از مباحث

به دلیل عدم آشنایی با مبانی، و مبادی و پیش‌فرض‌های فلسفی مورد نیاز در هر بحث، از درک تحلیلی و عمیق بسیاری از آرا و نظریه‌های فلسفی بهره‌ای ندارد. میزان فهم دانشجویان تنها محدود به همان استدلال و تبیینی است که در متن بیان شده است و فراتر از آن اغلب فاقد قدرت مانور فکری و تحرک نظری‌اند.

۳. عدم صراحت و شفافیت فهم و نگرش فلسفی

به دلیل استفاده از مبانی متفاوت و گاه متباین، در تفسیر و تبیین مباحث مختلف، بلکه حتی در یک بحث فلسفی، دانشجویان گرفتار نوعی حیرت و کنندگی فهم می‌شود و به دریافت گنگ و مبهم و غیرصریح از چنان مباحث فلسفی اکتفا می‌کند.

۴. عدم مشارکت فعال در کلاس درس

به دلایل یادشده در بندهای قبلی، دانشجویان فلسفه اغلب مشارکت فعالی در کلاس ندارند و در اکثر موارد، منفعل، شنونده و مقهور مباحث عرضه‌شده‌اند تا فعال و سوار بر مطلب.

۵. عدم جاذبه و انگیزندگی مباحث و ایجاد شور علمی در دانشجویان

از آنجا که نه در دروس متنی و اصلی فلسفه از تکرار آرا و نظریات فلسفی سخنی به میان می‌آید و نه در دروس جنبی به نتایج و پیامدهای نظری و به‌ویژه عملی این آرا در عرضه اجتماع، سیاست، اخلاق، خانواده، تعلیم و تربیت، مدیریت و... اشاره می‌شود، از این رو مطالب فلسفی در یک فضای کاملاً مجرد و بریده از متن و بستر واقعی اندیشه‌ها، برای دانشجویان مطرح می‌شود؛ بدیهی است که این تجرد و انتزاع دوسویه آرا - هم از حیث مبدأ و هم از حیث غایت - مزید بر

انتزاعی بودن نوع مباحث و مفاهیم فلسفی، انگیزندگی این مباحث را به حداقل برساند و دروس فعلی به سبک موجود برای دانشجویان جاذبه‌ای نداشته باشد.

۶. احساس تردید و شک در صحت و وثاقت نظریات و آرای فلسفی

از آنجا که در مباحث فلسفی ما، مرز دقیقی میان مباحث فلسفه اولی و فلسفه‌های مضافی چون فلسفه ذهن، معرفت‌شناسی، فلسفه نفس، فلسفه طبیعت (مباحث جسم، ماده، حرکت و...) و... وجود ندارد و این‌گونه مباحث نیز بحث‌هایی صددرصد عقلی و انتزاعی نیستند بلکه پژوهش‌های علمی و تجربی نقش تعیین‌کننده‌ای در نظرپردازی‌های فلسفی در چنین حوزه‌هایی دارد، بدیهی است به‌میزانی که دانشجوی فلسفه، با علوم تجربی و پژوهش‌های طبیعی نوین آشنایی دارد، نسبت به آرای فلسفی در چنین حوزه‌هایی که عمدتاً مبتنی بر طبیعت‌شناسی، علم‌النفس و معرفت‌شناسی قدیم‌اند، احساس شک و تردید خواهد کرد، به‌ویژه که چون مرز این مسائل از مسائل فلسفه اولی و متافیزیک به‌خوبی تبیین نشده است این تزلزل و تردید خود را به دیگر عرصه‌های مباحث فلسفی تسری می‌دهد و به‌طور کلی نسبت به فلسفه اسلامی تلقی‌ای توأم با شک و عدم وثاقت پیدا می‌کند.

۷. عدم آشنایی با همه مباحث و بخش‌های فلسفه

به‌دلیل وجود مباحث و مسائل استطرادی و جنبی یا پرداختن به مباحث غیراصلی و فرعی، یا استفاده از مبانی متفاوت در تقریر مباحث و در نتیجه افتادن در گیرودار تعارضات حاصله، حجم مباحث فلسفی آن‌قدر زیاد است که اغلب در یک دوره کارشناسی یا کارشناسی ارشد و یا دکترا تقریباً هیچ متنی به‌طور کامل تدریس نمی‌شود؛ به‌ویژه که اگر قرار به استفاده از روش‌های فعال در تدریس باشد به‌طور قطع بیش از پنجاه درصد مطالب موجود قابل تدریس نیست و همیشه ناچار به حذف ناخواسته بخش‌های مهمی از مباحث هستیم.

ریشه‌یابی مشکلات

نگارنده بر این باور است که ضعف‌های یادشده در زمرهٔ اموری نیستند که صرفاً جنبهٔ صوری و شکلی داشته باشند به طوری که بتوان با قدری اصلاحات در شیوهٔ نگارش متون فلسفی بر آنها فایق آمد. اگر به چنین ضعف‌های اساسی در عرصهٔ آموزش فلسفهٔ امروز خود اذعان کنیم بدون تردید برای رفع آنها فراتر از یک سری مباحث متدیک باید وارد عرصهٔ بررسی و نقادی محتوا و اندیشه و فهم فلسفی‌ای شویم که به چنین متون و آموزش‌ها و روش‌هایی منتهی شده است. باور نگارنده آن است که امروز وقت آن رسیده است که بازنگری‌های اساسی‌ای در فلسفهٔ اسلامی داشته باشیم، فلسفه‌ای که علی‌رغم همهٔ غنای هستی‌شناختی خود که مستظهر به عالی‌ترین سطح از تجربه‌های وجودی فیلسوفان اشراقی و متعالیه است، از پویایی، توسعه، رشد، شکوفایی و تکامل شایسته و بایستهٔ خود بازمانده است. فلسفه‌ای که سرمایهٔ فهم فیلسوفان آن از هستی نه درکی مفهومی و به غایت انتزاعی و کم‌رنگ و باواسطه از هستی، که دریافت‌های وجودی و الهامی و افاضی از عمیق‌ترین لایه‌های واقعیت و شهود حقیقت هستی است. چنین فلسفه‌ای هرگز نمی‌تواند فلسفه‌ای عصری، زمانمند، محصور و مقهور تاریخ، زمانه، فرهنگ، زبان و جامعهٔ خود باشد؛ بلکه می‌تواند برای همهٔ فرهنگ‌ها پیام داشته باشد. در همهٔ اعصار می‌تواند زنده و شاداب و پویا باشد. از آنجا که زبان هستی بنیاد همهٔ زبان‌ها و فرهنگ‌های بشری است با همهٔ زبان‌ها می‌تواند گفت‌وگو و مفاهمه کند. فلسفه‌ای که ناشی از ملاقات با هستی است هرگز غروب و افولی ندارد. در غربت از ساحت هستی است که متافیزیک نیز افول می‌کند، باب گفت‌وگو از وجود بسته می‌شود، وحدت حقیقت و اندیشه به کثرت می‌گراید، یقین رخت برمی‌بندد و فلسفه‌های رنگارنگ از هر سو در شبستان عدم و نیست‌انگاری سر برمی‌کشند.

چرا باید فلسفهٔ اسلامی با چنین غنایی از سرمایه‌های وجدانی و شهودی و با چنان آرا و اندیشه‌های بکر و مملو از طرائف خود در عرصهٔ اندیشه و تفکر دنیای امروز، حضور و ظهوری نداشته باشد و مسائل و آرای فلسفی آن محدود به همان مسائل و آرای فلسفی چندین سدهٔ قبل باشد؟! چرا فلسفه‌ای که می‌تواند و باید

ضرورت آموزش سیستمی در فلسفه اسلامی ۲۳۵

مهد و کانون بیشترین و عالی‌ترین نظرپردازی‌ها و نوآوری‌ها و حل مشکلات نظری اعصار بسیاری باشد، در هیئتی مندرس، گردگرفته، راکد و منقضی‌شده ظاهر می‌شود؟!!

شاید یک عامل مؤثر و مخرب، این تلقی ناصواب است که کسانی حکمت متعالیه را عالی‌ترین سطح فهم و فلسفه دانسته و ملاصدرا را غایت عقل بشر قلمداد کرده‌اند. چه کسی می‌تواند علی‌رغم عظمت و فخامت منزلت ملاصدرا مدعی آن شود که هرچه گفتنی است در بیان او آمده است و هرچه او گفته است، خالی از ابهام و تعقید و احیاناً تعارض و خطا و لغزش است و به‌ویژه اینکه او خود به همه لوازم و توابع اندیشه‌ها و مبانی فلسفه خود اشراف و اذعان داشته است و همه نتایج و ثمرات آن را کشف و تبیین کرده است؟!!

چه بسیار فلاسفه بزرگی که پیامبران اندیشه‌های بزرگانند اما خود شارح و مبین خوبی برای پیام خود نبوده‌اند و چه بسیار فلاسفه‌ای که به همه لوازم مدعیات خویش تفتن نیافته و پسینان بر این مهم همت گمارده‌اند.

تعظیم و تکریم ملاصدرا در آن نیست که او را تافته جدابافته از دیگر فلاسفه بدانیم و شأنی فوق‌بشری برای او قایل شویم بلکه تکریم حقیقی ملاصدرا در فهم صحیح محتوای فلسفه او و تعمیق و توسعه و تعالی و شکوفاکردن آن چیزی است که او از آن خبر آورده است.

باید بپذیریم که آثار ملاصدرا مانند هر اثر بشری دیگری تمام‌شدنی و محدود است اما فلسفه و زاویه دیدی که او بر بشر گشوده است می‌تواند پایان‌ناپذیر باشد؛ چرا که هستی پایان‌ناپذیر است و فلسفه‌ای که در مهد هستی پرورده شده باشد مملو از نوآوری‌ها و قابلیت‌های فزاینده برای نظرپردازی است. در متن یک فلسفه وجودی اصیل و ناب، اندیشه پایان‌نمی‌پذیرد که دمام اوج می‌گیرد و هر لحظه با افق‌های تازه و برتر روبه‌رو می‌شود. یک فیلسوف وجودی به میزانی که دستی در شهود هستی داشته باشد و یا اندیشه او مستظهر به تجربه‌های وجودی باشد حرف برای گفتن دارد.

بستن باب تفکر در حکمت صدرایی نادیده‌گرفتن این ویژگی و بلکه نشناختن ملاصدرا و فلسفه او است. در فلسفه‌های اصیلی که ناشی از شهود

هستی‌اند، اندیشهٔ انسان لحظه‌ای از جولان باز نمی‌ماند. به‌میزان عمق و تعدد وجوه تجربه و ملاقات با وجود، افق‌های هستی بر روی فیلسوف گشوده است؛ از این رو محصورکردن فلسفهٔ صدرایی در اینکه همین است و جز این نیست، محصورکردن اندیشه و بلکه محصوردانستن هستی است. فلسفهٔ صدرایی در بیان و آثار علمی ملاصدرا تمام نمی‌شود بلکه راهی گشوده به هستی برای هر فیلسوف وجودی است.

تنها آنان که در خرابه‌های تفکر و بیغوله‌های کهنه و مندرس آرا و اندیشه‌ها خانه می‌گزینند و اندیشهٔ هر فیلسوفی را در همان حد و اندازهٔ فهم خود ارزیابی می‌کنند، با اندیشه‌های جدید و بکر سر ستیز دارند؛ اما بازهای بلندپرواز شاخسار هستی، به زندان اندیشه‌های تصلب‌یافته و سیماهای قاب‌گرفته و راکد هستی تن نمی‌سپارند که فقط عکس‌هایی از وجود از منظر خاص و ویژه‌ای است بلکه از این عکس‌ها و قالب‌ها و قاب‌ها به اصل آن ره می‌یابند و با خود هستی زنده، آشنا می‌شوند.

عامل مهم دیگری که به وضعیت کنونی فلسفه اسلامی دامن زده است، عدم پیراستگی و انسجام این فلسفه و به تعبیری فقدان تفکر و نگرش و تبیین سیستمی است که در آغاز بدان اشاره شد.

تردیدی نمی‌توان داشت که رشد و پویایی و تکامل هر نظام فلسفی در درجهٔ نخست در گرو این انسجام است. وقتی مبانی و اصول و مرزهای یک مکتب فکری، صراحت و شفافیت یابد و کلیهٔ عناصر بیگانه و غیرمتجانس و ضمایم غیرمربوط و ناموزون با سیستم فکری از آن طرد شود، هم روابط متقابل و چندجانبهٔ اجزا و مؤلفه‌های مختلف در آن سیستم فکری بیش از پیش قابل کشف و تبیین است. که به حصول هرچه بیشتر انسجام و وحدت هویت آن دستگاه فلسفی منجر می‌شود. و هم به دلیل وحدت سیستمی، قدرت و قابلیت پاسخگویی به مسائل فلسفی به مراتب افزون‌تر خواهد شد.

به این ترتیب از یک سو لوازم و توابع ناگفته و ناشناخته و قابلیت‌های ذاتی و توانمندی‌های مکتوم یک نظام فلسفی بیش از پیش آشکار می‌شود و از سوی دیگر، ضعف‌ها و نارسایی‌های آن در مواجهه با مسائل فلسفی به وضوح خود را

ضرورت آموزش سیستمی در فلسفه اسلامی ۲۳۷

نشان خواهند داد و این همه، بستر مناسبی را برای چاره‌جویی‌ها، نظرپردازی‌ها، تأملات و اکتشافات جدید در یک نظام فلسفی و حصول نگرش‌های تازه و بدیع فراهم می‌آورد.

برای نیل به نگرش و فهم و تفکر و تبیین سیستمی در عرصه فلسفه اسلامی و به‌ویژه حکمت متعالیه، با دو آفت یا آسیب و مشکل جدی روبه‌رو هستیم که سیستم‌انیزه‌شدن این فلسفه موکول به برطرف‌کردن این دو آسیب اساسی است:

الف - خلط مبانی و نگرش‌های اصولی سه مکتب مشائی، اشراقی و حکمت متعالیه و عدم التزام کامل به تبعات و لوازم منطقی و فلسفی آنها

ب - خلط مباحث امور عامه با امور خاصه یا مباحث فلسفه اولی با فلسفه‌های

مضاف

الف - خلط مبانی و عدم التزام به توابع و لوازم آنها

تعمق در اصول و مبانی حکمت متعالیه، به‌ویژه در اصل بنیادی اصالت وجود و همچنین غور و تأمل در مبادی و ریشه‌های تفکر اصالت ماهوی و توجه به لوازم و تبعات کاملاً متفاوت این دو نحوه نگرش به هستی از دیرباز نگارنده را متوجه این واقعیت مهم ساخته است که علی‌رغم تشابه‌ها و توافقات بسیاری که در آرای حکمای اسلامی در سه مشرب عمده مشاء، اشراق و حکمت متعالیه به چشم می‌خورد، تفاوت‌های بسیار اصولی و مبانی نیز میان این سه مشرب فلسفی وجود دارد که در بسیاری از مواضع به آرا و دیدگاه‌های کاملاً متفاوتی منتهی می‌شود و در کلیه آرای به‌ظاهر مشابه - در مقام تحلیل و تفسیر - منشأی اختلاف و بلکه تباین نظر است.

روشن است که این تفاوت‌های اصولی، منشأی اختلافات سیستماتیک و منظمی در همه ابعاد و ابعاض این سه مشرب فلسفی می‌شود به طوری که در نهایت آنها را به صورت سه نظام و سیستم فلسفی متمایز و متفاوت از یکدیگر جلوه‌گر می‌سازد.

متأسفانه اشکال بسیار مخرب و عقیم‌کننده‌ای که گریبانگیر فلسفه ما است این است که با وجود این تفاوت‌های اصولی و سیستماتیک و با وجود سیر تکاملی

فلسفه ما از مشاء به اشراق و از اشراق به حکمت متعالیه، همچنان آرا و اندیشه‌ها و بلکه مبانی ناسازگاری از فلسفه مشائی و اشراقی در گوشه و کنار فلسفه صدرایی پراکنده است و فلسفه‌ای که به ما ارث رسیده است مشتمل بر همه آرا و افکار و نظریات و نظام‌های فلسفی پیشین خود است، از عقل فعال و افلاک و صور نوعیه و کلی طبیعی مشائی تا ارباب انواع اشراقی و اعیان ثابتة عرفا، از تلقی ماهوی ارسطویی نسبت به ماده و صورت و جنس و فصل و جوهر و عرض و قوه و ماده و علل اربعه تا تلقی اصالت وجودی نسبت به این مقولات، از مدل طبقه‌ای و اشکوبه‌ای مشائی برای ساختار و مراتب هستی تا مدل تشکیکی اشراقی و صدرایی، از وحدت وجود و کثرت موجود فلسفی تا وحدت وجود و موجود عرفانی، و ...

غنا، جامعیت و کمال یک نظام فلسفی در این نیست که از همه مبانی و نگرش‌ها و نظام‌های فلسفی بتوان در آن سراغ گرفت، به طوری که بتوان هر نوع رأی و نظریه‌ای را براساس مبانی مختلف در آن فلسفه توجیه و تبیین کرد. بلکه توانمندی و غنای یک فلسفه بدان است که از چنان مبانی و اصول قوی و نگرش نافذ و عمیقی نسبت به هستی برخوردار باشد که به استناد آنها بدون هیچ‌گونه خلط و التقاطی بتوان با متد و سیستم واحدی، باورهای کلامی، عرفانی، فلسفی و مدعیات حقیقی دیگر نظام‌های فلسفی را اثبات و تبیین کرد.

متأسفانه به اعتقاد نگارنده، فلسفه صدرایی علی‌رغم برخورداری از چنین غنا و جامعیتی، دچار چنین خلط و اشتغال کشکول‌مانندی نسبت به بسیاری از آرای غیرمتجانس شده است. جالب این است که صرف‌نظر از مواردی که از التقاط و عدم تمیز مرز آرا و نگرش‌ها ناشی شده است در بسیاری از موارد این وضعیت به‌طور آگاهانه و عالمانه، براساس رواج شیوه «توجیه آرای بزرگان به هر نحو ممکن» رقم خورده است. در بسیاری از مواضع، حکمای ما خود به تمایز این آرا تظن داشته و در مقام نقد و بررسی با موشکافی‌های تحسین‌برانگیزی حدود و ثغور آرای خود و دیگران را ترسیم کرده‌اند. اما همیشه از آنجا که سنت «توجیه آرای پیشینیان» گریبانگیر آنان بوده است، در نظام‌های مختلف فلسفه اسلامی، نتوانسته‌اند تمایز صریح و سیستماتیک ایجاد کنند تا هر نظام، از وحدت،

پیراستگی و انسجام لازم برخوردار شود.

مسئله اینجا است که اگر روزی بنا بر ملاحظات، مماشات با قوم و گفتن رأی خود در ضمن آرای دیگران و یا سلوک بر مبنای قوم در بدایت، پسندیده بود امروز که چنین ملاحظاتی وجود ندارد چرا باید همچنان بر این نمط اصرار ورزید؟!

چه این سنت را سنتی اخلاقی و از باب تأدب نسبت به پیشکسوتان و بزرگان حکمت بدانیم و چه از باب باور به حکمت خالده- یعنی این باور که هیچ‌یک از بزرگان حکمت خطا نمی‌کنند و علی‌رغم همه اختلافات، حقیقت سخن همه یکی است- و چه از باب استظهار آرای سنت‌شکنانه و جدید خود و هراس از مخالفت با بزرگان حکمت و یا از باب تأسی به شیوه و سنت پیشینیان و یا هر وجه و باب دیگر، در هر صورت اگر چنین سنتی روزی متحسن بود و به آفت و خللی نمی‌انجامید، امروزه که ما در مخمصه اندیشه‌ها و فلسفه‌های گوناگون قرار گرفته‌ایم و همه عرصه‌های واقعیت و هستی جولانگاه مکاتب، نظریات، آرا و نگرش‌های رقیب و به غایت متنوع و جدیدی شده است، دیگر جایی و مجالی برای چنین مسامحه‌های نظری باقی نمانده است. امروز که ما به نظام فلسفی کاملاً روشن، صریح، منسجم و توانمندی نیازمند هستیم، استمرار سنت توجیه ما را از پیراسته‌کردن فلسفه از آرای مزاحم و ناساز و بیگانه بازمی‌دارد و مانع از آن خواهد بود که به ضعف‌ها، خلاءها و خلل‌های فلسفه خود در مواجهه با معضلات قدیم و جدید عرصه تفکر، پی ببریم و با تجدیدنظر در آرا و نظریاتمان، به تصحیح، ترمیم و تکمیل نظام‌های فلسفی خود اقدام کنیم و در نتیجه به افق‌های تازه و منظرهای نوینی از اندیشه فلسفی نایل آییم.

تمایزات مبنایی در سیستم‌های فلسفه اسلامی

تردید نمی‌توان داشت که نظام‌ها و مکتب‌هایی که در بستر یک سنت فلسفی یکی پس از دیگری شکل می‌گیرند دارای پیوندهای چندجانبه‌ای با یکدیگر هستند و با تغذیه از یکدیگر موارد اشتراک و خویشی بسیار دارند اما این خویشی و اشتراک در برخی مبادی، سرچشمه‌ها، بسترها، جهت‌گیری‌ها و مجاری

تغذیه، هرگز مانع از آن نخواهد بود که هریک از این مکاتب از هویت ویژه و شخصیتی کاملاً مستقل از دیگری برخوردار باشند به طوری که بتوان تشخیص داد چه رأی و نظریه‌ای علی‌المبنا متعلق به کدام نحله فکری و مکتب فلسفی است و چه نحوه حل مسئله‌ای، در سیاق و تناسب با کدام منظر فلسفی است. روشن است که این تفاوت در مبانی و دیدگاه‌های اصولی است که به‌طور سیستماتیک در یک‌یک آرای فلسفی تأثیر می‌گذارد و پاسخ‌ها، راه‌حل‌ها و تئوری‌های متفاوتی را نسبت به یک مسئله فلسفی پدید می‌آورد. بنابراین، اختلاف مکتب مشاء، اشراق و حکمت متعالیه را نباید صرفاً در حوزه مسائل خاص و پاسخ‌های متفاوت آنها به برخی مسئله‌ها، و یا زیادت‌ی و نقصان، یا نوآوری در برخی مباحث دانست، بلکه فراتر از مسائل و آرای خاص، باید تفاوت‌ها را در مبانی و مبادی و اصول بنیادین این مکتب‌ها جست و با احراز آنها به ملاک‌های روشنی در تمیز منظرها و تشخیص موارد خلط و التقاط آرا نایل آمد. در اینجا به‌عنوان مثال و ملموس‌تر شدن بحث به مواردی از این تفاوت‌ها اشاره می‌کنیم:

توابع و لوازم نگرش اصالت ماهوی در حکمت مشاء

علی‌رغم برخی آرا و رگه‌های تفکر اصالت وجودی در فلسفه مشاء، تردیدی در منظر اصالت ماهوی این مکتب در اکثر قریب به اتفاق مباحث و مسائل فلسفی نمی‌توان داشت. بی‌شک روشن و غیرقابل تردید حاکمیت تفکر اصالت ماهوی در فلسفه مشاء عبارت از این است که در هیچ موضعی از مباحث فلسفی قایل به اتحاد و اتصال وجودی میان اشیا یا میان صور آنها (چه صور خارجی و چه صور ذهنی) و یا میان مراتب و طبقات هستی یا مراحل تکون اشیا نشده و علی‌المبنا آن را غیرقابل پذیرش دانسته‌اند. مانند انکار اتحاد و اتصال میان عقل انسان با عقل فعال، اتحاد عقل و عاقل و معقول، اتحاد جوهر و عرض، اتحاد ماده و صورت، اتحاد و اتصال وجودی میان نفس و بدن، وحدت قوای نفس با یکدیگر و با خود نفس، اتصال وجودی میان علت و معلول، اتصال وجودی میان صور پیاپی‌ای که بر ماده وارد می‌شوند و در نتیجه انکار سیلان وجود و وجود سیال و بالتبع انکار

حرکت جوهری.

مبنای این انکارها نیز کاملاً روشن است؛ وقتی انیت و حقیقت اشیاء را همان ماهیت آنها بدانیم، تباین معنایی و ماهوی اشیا به ساحت واقعیت خارجی آنها سرایت می‌کند، از این رو در متن خارج نیز مانند ذهن هرگز نمی‌توان تصور کرد که دو حقیقت متباین‌الذات با یکدیگر اتصال و اتحاد پیدا کنند، درحالی‌که در سیستم صدرایی، بر مبنای اصالت وجود و وحدت حقیقت هستی، کلیه تباین‌های ماهوی در قلمرو وجود و واقعیت خارجی اشیا رنگ می‌بازد و هر موجودی می‌تواند با هر موجود دیگری ربط وجودی و اتصال و اتحاد در هستی و بلکه وحدت حقیقی پیدا کند.

قوه و ماده و صورت

وقتی همه تمایزات و کثرات به تمایز در شدت و ضعف وجودی تحلیل شوند، جایی برای فرض صور متباین نوعیه و لزوم باور به قوه صور و در نتیجه، اعتقاد به ماده‌المواد به عنوان حامل قوا و استعدادهاى صور باقى نخواهد ماند. به‌ویژه اینکه بنا بر تلقی اصالت وجودی قوه هر صورتی می‌تواند در ضمن صورت دیگر با ماهیات متباین تحقق یابد و از این رو هیچ لزومی برای جدا فرض کردن قوه صور بعدی از صورت فعلی شیء و در نتیجه لزوم فرض حیث وجودی دیگری به نام ماده برای حمل قوا باقی نمی‌ماند. اساساً در منظر اصالت وجودی نمی‌توان در متن وجود وحدانی اشیا به تمایز وجودی میان حیث بالقوه و حیث بالفعل شیء قایل شد مگر آنکه از تلقی تشکیکی در تبیین این دو مقوله استفاده و مراحل تکون شیء را نسبت به یکدیگر قوه و فعل تلقی کنیم.

بی‌جهت نیست که مرحوم علامه طباطبائی (ره) از تقریر ارسطویی و مشائی قوه و فعل عدول کرده و به تبیین وجودی و تاحدودی سازگار با نگرش اصالت وجودی رو آورده‌اند به‌گونه‌ای که قوه را مرتبه نازلۀ همان فعلیت و فعلیت را مرتبه شدیدۀ همان قوه تلقی کرده و عروض قوه بر ماده را نه عروضی مقولی که تحلیلی محسوب داشته‌اند. براساس همین تلقی تشکیکی است که شهید مطهری از سر تظن متذکر می‌شوند:

از اینجا می‌توان حدس زد که حامل قوه، یعنی هیولا لازم نیست که جوهری مستقل فرض شود؛ یعنی مانعی ندارد که از صورت بماهی صورت به اعتبار ضعف مرتبه وجود، انتزاع قوه شود. (مطهری، ج ۱، ص ۲۱۵، یادداشت ۴۲ از یادداشت‌های مقاله دهم)

بر پایه نگرش اصالت ماهوی است که وقتی به حیث ماهوی آثار و فعلیت‌های اشیا می‌نگریم، به دلیل کثرت معنایی آنها و اصیل دیدن این معنا، ناچاریم برای هر اثری، مبدایی ویژه و به‌جای احاله دادن تفاوت آثار به مرتبه وجودی شیء، برای هر موجودی، صورتی نوعیه و حقیقتی ویژه فرض کنیم. یعنی به دلیل فقدان نگرش تشکیکی در تفکر مشائی است که کثرت تبیینی ماهیات به کثرت صوری و نوعی عرضی کشانده می‌شود و از این رو باور به صور نوعیه، کلی طبیعی، و مباحث مقولات پروبال می‌یابد و به تبع آن تلقی ماهوی از ماده و قوه نیز به دنبال آن می‌آید. به نظر می‌رسد که بر همین اساس است که باز شهید مطهری در جایی بیان می‌دارند: «بنا بر اصالت وجود، بحث صور نوعیه علی‌القاعده باید از ریشه عوض شود.» (همان، ص ۲۹۵، یادداشت ۵ از آخرین بخش یادداشت‌های مقاله دهم)

شایان ذکر است که اساساً باور به تمایز ماده و صورت، به‌منظور تبیین کثرت فردی و کثرت نوعی، در عرض هستی است و به نظام‌ها و نگرش‌های فلسفی‌ای اختصاص دارد که ملاک تمایزات را به دلیل نگرش اصالت ماهوی نمی‌توانند تشکیکی فرض کنند. در صورتی که در نگرش اصالت وجودی که از یک سو ملاک هرگونه تشخیصی (چه فردی و چه نوعی) به وجود شیء برمی‌گردد و از سوی دیگر، تمایزات وجودی بر پایه تشکیک تحلیل می‌شوند، جایی برای فرض ماده به‌عنوان ملاک و مبنای تمایزات فردی، و همچنین فرض صور نوعیه به‌عنوان مبنای تمایزات نوعی باقی نمی‌ماند.

ملاصدرا خود در این باره تصریح دارد که:

اختلاف الوجودات و هویاتها لیس بالمواد و العوارض المادیه بل فی ذاتها بذاتها، اذ الوجود عین الهویه، و ما به الامتیاز عین ما به الاشتراک، و التباین فی بعض اقاویلهم مأول بالتفاوت بالمراتب. (اسفار، ج ۱، پاورقی‌های ص ۴۲۹، ۴۳۳، ۴۳۴)

امکان ذاتی و امکان فقری

همان‌طور که در نگرش اصالت ماهوی جایی برای تحلیل ربطی یا امکان فقری از واقعیت معلول وجود ندارد و عین‌الربط‌بودن یک شیء به شیء دیگر (با ماهیتی متفاوت) قابل فرض نیست، امکان ماهوی سینوی نیز جایگاهی در نگرش اصالت وجودی صدرایی نمی‌تواند داشته باشد. وقتی خود ماهیت اصالت ندارد، وصف آن یعنی امکان نیز به طریق اولی نمی‌تواند اصالت داشته باشد به‌ویژه که اساساً وصف امکان، انتزاع بالذاتی از خود ماهیت نیست بلکه وصفی اضافی و قیاسی و اعتباری است که در لحاظ نسبت ماهیت با وجود و عدم، پیدا می‌شود؛ برخلاف وجوب که انتزاع بالذاتی از خود وجود است.

از اینجا روشن می‌شود که تقسیم موجود به واجب و ممکن وجه و جبهی در فلسفه صدرایی ندارد. وصف امکان در ردیف وصف وجوب نیست؛ حیث انتزاع این دو وصف یکی نیست تا مقسم هر دو را موجود و وجود بدانیم. یکی از حیث وجودی شیء اخذ می‌شود و دیگری از حیث ماهوی آن که امری اعتباری و غیرموجود است. این توجیه نیز که «چون ماهیت به‌نحو تبعی و به‌عرض وجود شیء، در خارج موجود است پس وصف امکان نیز به همین نحو، از خارجیتی برخوردار است»، نمی‌تواند توجیه مقبولی باشد، زیرا اولاً وجود تبعی و بالعرض، یک وجود مجازی و غیرواقعی است و صرفاً بر اعتبار ذهن ما تکیه دارد، ثانیاً از آنجا که وجود، مساوق با ضرورت است موجود تبعی و بالعرض نیز باید ضروری منتها ضروری بالتبع و بالعرض تلقی شود نه یک امر امکانی و خالی از هرگونه ضرورتی. بنابراین وصف امکان حتی به‌واسطه ماهیت باز هم وصفی یا قسمی برای موجود نخواهد بود و اگر ماهیت را معروض این وصف می‌دانیم، ماهیت من‌حیث‌هی است نه ماهیت من‌حیث‌الوجود. پس اساساً نمی‌توانیم مدعی شویم که امکان به‌تبع وجود موضوعش، در اعیان موجود است. مضافاً اینکه فرض ضرورت امکان به تبع موضوعش به‌معنی آن است که امکان عین ضرورت شود چرا که فرض موجودیت یعنی فرض تحقق و فرق نمی‌کند که بالذات باشد یا بالعرض، حال چگونه قابل تصور است که دو امر مقابل و نقیض ولو با فرض تعدد حیثیات، اجتماع پیدا کرده باشند؟!

در بحث «الحق ماهیته اینیه» اغلب استدلالی از طریق برهان خلف برمبنای عروض وجود بر ماهیت ارائه می‌شود که تقریری کاملاً مشائی است؛ درحالی‌که تقریر اصالت وجودی‌ای نیز وجود دارد که خود جناب آخوند در *اسفار* و مرحوم علامه طباطبائی در *پاورقی* بدان اشاره داشته‌اند. (همان، ج ۶، ص ۵۱ تا ۵۷)

بحث نحوه صدور کثرات عقلی و نفسی و جسمی از عقول طولی، تحلیل و تبیین عموم حکمای اشراقی و صدرایی یعنی همان تحلیل مشائی است (الهیات شفا، ص ۴۰۵ و ۴۰۶؛ *الاشارات والتنبیها*، نمط ششم، فصل ۳۹) که برمبنای تعقل حیثیات سه‌گانه موجود در هر عقلی است، یعنی حیثیت وجودی، حیثیت ماهوی و حیثیت امکانی. روشن است که با فرض اعتباری بودن حیثیات ماهوی و امکانی، وجهی برای فرض مبدأیت این حیثیات در پیدایش امور وجودی و حقیقی از طریق تعقل باقی نمی‌ماند.

در بحث حرکت، باز بر مبنای نگرش اصالت ماهوی و باور به تباین صور است که ناچاریم برای حرکت جوهری موضوع واحدی به نام ماده فرض کنیم، درحالی‌که با نگرش اصالت وجودی که وحدت شخصیته متحرک در طول مسیر حرکت بر پایه اتصال وجودی صور و وحدت سیلانی هستی شیء توجیه می‌شود، جایی برای فرض ماده به‌عنوان موضوع حرکت باقی نمی‌ماند.

در بحث وجود ذهنی، دائماً به این معنا تأکید می‌شود که یک ماهیت به دو وجود تحقق دارد. ماهیت شیء در متن خارج همان ماهیت او در ذهن است منتها در آنجا به وجود خارجی و در ذهن به وجود ذهنی، چنانچه حاجی سبزواری می‌فرماید:

لشیء غیر الکون فی الاعیان کون بنفسه لسیء الاذهان
درحالی‌که بنا بر مبانی صدرایی اساساً ماهیتی در خارج وجود ندارد تا با ماهیت ذهنی تطابق کند بلکه یک ماهیت بیشتر نداریم که آن هم فقط در ذهن است. آنچه در خارج است حدود وجودی اشیا است که منشأی انتزاع ماهیت‌اند، و حدود وجودی اگرچه اموری منحاز و مستقل از وجود شیء نیستند برخلاف ماهیت اصیل و خارجی هستند. از این رو در حکمت متعالیه علی‌المبنا باید ماهیت را شبیح ذهنی واقعیت خارجی یا عکس خارج در مدارک و مشاعر انسانی قلمداد

کرد، کما اینکه بیانات متعددی از ملاصدرا به وضوح و صراحتاً بر این معنا دلالت دارد. (اسفار، ج ۳، ص ۱۹۸ و ۲۳۶؛ الشواهد الربوبیه، ص ۸)

بحث از وجود رابط نیز صبغه اصالت ماهوی دارد. در سیستم صدرایی بنا بر اینکه اعراض را از لوازم وجود یا توابع و معلولات جوهر بدانیم، بحث از وجود رابط موضوعیت خود را از دست می‌دهد، چرا که کلیه مواردی که به لزوم فرض وجود رابط حکم شده است (در غیر قضایای هلیه بسطه و حمل اولی و معدومات) در نسبت‌های ماهوی شیء با اعراض آن است.

اساساً جایی به وجود رابط نیاز است که میان طرفین تباین باشد از این‌رو نتوان میان آنها اتصال و اتحاد و وحدتی را فرض کرد، درحالی‌که بنا بر اصالت و وحدت حقیقت هستی هیچ‌گونه بینونتی میان موجودیت خارجی اشیا وجود ندارد. (چه جوهر با جوهر، چه جوهر با عرض و چه عرض با عرض دیگر). بنابراین، ریشه چنین باوری باز به نگرش اصالت ماهوی بازمی‌گردد؛ نگرشی که حکم ماهیات در عالم ذهن را به عالم خارج سرایت داده و آنچه در قضایای ذهنی قابل فرض است به عالم خارج نسبت می‌دهد. از آنجا که ما همیشه در ذهن خود در ساختن قضایای خارجی فقط به ماهیت جوهر و اعراض دسترسی داریم وقتی می‌خواهیم حکم به این همانی موضوع و محمول دهیم، بنا بر اینکه تباین ماهوی موضوع و محمول را به تبع خود ماهیات، اسری خارجی فرض می‌کنیم، گمان می‌کنیم که باید در متن خارج، رابطی برای اتصال و اتحاد این دو کرانه متباین قضیه وجود داشته باشد، تا این همانی موضوع و محمول محقق شود.

درحالی‌که علی‌المبنا بنا بر نگرش صدرایی، اولاً اساساً ثنویت وجودی میان جوهر و عرض قابل فرض نیست و اگر هم عرض را معلول جوهر بدانیم باز از آنجا که همه هویت معلول عین‌الربط به علت خود است، قابل فرض نیست که میان او و خود جوهر قایل به ربط دیگری شویم. ثانیاً حتی به فرض ثنویت، باز هم بنا بر اصالت وجود، میان هیچ دو موجودی تباین وجودی نیست تا برای اتصال و اتحاد آنها به فرض رابطی نیاز باشد.

تلقی تشکیکی وجود و تقسیمات هستی

بحث اساسی دیگر، درخصوص تقسیمات هستی و انحاء موجودات است. از آنجا که در حکمت متعالیه بنا بر اصالت وجود هیچ ملاک دیگری غیر از خود هستی در پیدایش تمایز و تکثر وجودی قابل فرض نیست چاره‌ای جز توسل به مدل تشکیکی وجود ندارد.

بنا بر اینکه یگانه ملاک تمایزات وجودی را شدت و ضعف در هستی و ارجاع وجوه اختلاف به همان وجوه اشتراک بدانیم، کلیه تقسیمات هستی نیز باید بر پایه چنین ملاکی تبیین شوند. تقسیم موجود به واجب و ممکن، ذهنی و خارجی، بالفعل و بالقوه، واحد و کثیر، علت و معلول، رابط و مستقل، جوهر و عرض، ثابت و متغیر و ... در حالی که در منابع فلسفه صدرایی، این تقسیمات بر پایه تشکیک، تحلیل و تبیین نشده‌اند و لوازم نگرش تشکیکی در این مواضع مورد اعتنا قرار نگرفته است. تنها مورد استثنا تا آنجا که نگارنده مطلع است - تبیین ویژه مرحوم علامه طباطبائی (ره) در مبحث قوه و فعل است که تمایز این دو مقوله را به نحو تشکیکی تقریر و تبیین داشته‌اند. اگر بخواهیم صرفاً در سیستم صدرایی و با مبانی و مصالح اولی همین سیستم بیندیشیم، باید بتوانیم ظهور کثرت، معلولیت، ضرورت و سیالیت وجودی، و فقر وجودی را بر پایه تضعف در هستی توجیه کنیم.

علی‌الاصول نیز چاره‌ای جز این نیست. از آنجا که این اوصاف متضاد از هستی، و عوارض تحلیلی وجودند، به تبع تضعف در هستی، آنها نیز تضعف پیدا می‌کنند؛ از این رو همان‌طور که اصل هستی، در مراتب مختلف مشکک می‌شود، اوصافی چون وجوب، وحدت، فعلیت، مبدئیت اثر (علیت)، ثبات و ... نیز باید مشکک فرض شوند.

با این توضیح ملاحظه می‌شود که تمایزیافتن مبانی و رویکرد و نگرش سیستمی، چگونه و تا چه اندازه می‌تواند به تغییر نگرش‌های فلسفی، تحلیل، تبیین‌ها و پیداشدن افق‌های جدید در فلسفه صدرایی منجر شود.^(۱)

تمایز سیستم و نگرش اشراقی با حکمت متعالیه

در این قسمت بی‌مناسبت نیست که به تمایز بنیادی نگرش اشراقی با نگرش صدرایی نیز اشاره شود. اغلب تصور می‌شود که آنچه در فلسفه شیخ اشراق تحت عنوان «نور و ظلمت» یاد شده است همان وجود و عدم در حکمت متعالیه است و فلسفه اصالت نوری شیخ اشراق همان اصالت وجود صدرایی است. تشکیک نوری چیزی جز همان تشکیک وجودی نیست و اضافه اشراقی سهروردی همان اضافه اشراقی حکمت متعالیه است. از این رو چنین تلقی شده است که صرف‌نظر از برخی آرای خاص شیخ اشراق، مانند اعتباری‌بودن مفهوم وجود، انکار ماده و صور نوعیه و... علی‌الاصول مبانی فلسفه اشراق قابل تطبیق با مبانی فکری و فلسفی ملاصدرا است؛ در صورتی که به اعتقاد نگارنده، اساساً حکمت اشراق سیستم فلسفی مستقل و کاملاً متمایز و ویژه خود را دارد با مبانی خاص خود. و هیچ‌کدام از تلقی‌های یادشده در تطابق این سیستم با دستگاه فکری صدرایی، دقیق و مؤثق نیست. نه نور و ظلمت اشراقی و اصالت نور با وجود و عدم صدرایی و اصالت وجود قابل تطبیق است و نه اضافه اشراقی و تشکیک نوری و عقول متکافئه و عالم مثل معلقه و انیت محض دانستن عقول و نفوس و روابط وجودی اشیا و ساختار هستی و نحوه پیدایش کثرت وجودی نوری در حکمت اشراق با آنچه در حکمت متعالیه آمده است مطابق است. وقتی شیخ اشراق به عالم غواسق و جوهر غاسق باور دارد، یعنی جوهری که ذات آن ظلمت است و بر این اساس، نور و ظلمت را از اقسام موجود تلقی می‌کند چگونه می‌توان مدعی شد که ظلمت همان عدم و یا در تحلیل ناشیانه‌تر، ظلمت همان حدود عدمی یا ماهوی اشیا است و نور حیث وجودی آنها؟!!

اگر چنین باشد باید هر موجود دارای ماهیتی را در فلسفه اشراق، مشتمل بر دو جنبه نورانی و ظلمانی بدانیم و یا اساساً دار هستی را یکسره نورانی تلقی کنیم، در حالی که شیخ اشراق به هیچ‌یک از این موارد باور ندارد. در این فلسفه هم جواهر و مراتبی از هستی، نور محض‌اند (عقول و نفوس) و هم مراتبی ظلمت محض (جوهر جسمانی) و هم مراتبی مرکب از هر دو (عالم اشباح).

مدل نوری شیخ اشراق دقیقاً مانند مدل نور حسی است که در آن هم صدور

و پیدایش بسیط از مرکب امکان‌پذیر است (پدیدآمدن پرتو نوری واحد و بسیط از تداخل انوار مختلف) و هم پرتوافشانی‌های دوسویه و چندسویه (انوار شهودی از پایین به بالا، انوار اشراقی از بالا به پایین بر یکدیگر پرتوافشانی و با هم تعانق و تضاعف پیدا می‌کنند) و هم ارتباط مستقیم و بلاواسطه همه منابع نوری مترتب بر یکدیگر (ترتیب نوری مانع پرتوافشانی اشراقی و شهودی مستقیم مراتب نسبت به یکدیگر نمی‌شود) و هم امکان تغییر و تحول در یک منبع نوری بدون آنکه تغییری در دیگر منابع نوری مترتب بر آن پدید آید (شیخ اشراق دقیقاً بر همین اساس، علم باریتعالی به جزئیات و متغیرات را توجیه و تبیین می‌کند). (سهروردی، ۱۳۷۲، ج ۲، حکمة الاشراق، ص ۱۵۰)

از این رو اضافه اشراقی شیخ اشراق با تلقی عین الربطی معلول به علت ملازم نیست، بلکه یک نوع اضافه نوری بر پایه مدل نوری است که شیخ الگوی بین آن را، پدیده ابصار می‌داند. در ابصار، طرفین ارتباط با یکدیگر پیوند وجودی ندارند اما از طریق اضافه نوری یکی به ادراک دیگری درمی‌آید.^(۲) همچنین در بحث کثرت عرض نیز این تنها مدل نوری اشراقی است که می‌تواند تبیین قابل قبولی از تکافؤ وجودی ارائه دهد در حالی که چنین تبیینی در مدل تشکیکی صدرایی امکان‌پذیر نیست.^(۳)

ب- خلط مباحث فلسفه‌های مضاف با فلسفه اولی

دومین عامل اساسی‌ای که به اعتقاد نگارنده از ضعف‌ها و آفت‌های مهم و مبتلا به فلسفه ما است عدم تمیز روشن میان مباحث امور عامه (فلسفه اولی) با مباحث امور خاصه و یا به بیان دیگر، خلط مباحث فلسفه اولی با فلسفه‌های مضاف است. در اینجا تذکر چند نکته درباره فلسفه‌های مضاف خالی از فایده نیست:

نکته اول: باید توجه داشت که فلسفه‌های مضاف همیشه فلسفه‌های درجه دوم نیستند. به این معنا که هر جا فلسفه مضاف داریم مضاف‌الیه آن همواره یک دانش نیست تا فلسفه‌های مضاف همگی از نوع فلسفه علم باشند بلکه بسیاری از آنها خود دانش درجه اول‌اند، منتها دانشی عقلی و فلسفی مثل فلسفه اخلاق (نه

فلسفه علم اخلاق)، فلسفه نفس، فلسفه اجتماع، فلسفه تاریخ، فلسفه طبیعت، فلسفه حیات، فلسفه سیاست و...

نکته دوم: فلسفه‌های مضاف اگرچه دانشهای فلسفی با متد عقلی‌اند که بر پایه تحلیل‌های عقلی و نظری شکل می‌گیرند، از آنجا که موضوع آنها یک پدیده متعین و ویژه از هستی است که غالباً در عالم طبیعت دارای اثر و بروز و ظهور هستند و از این رو در زمره واقعیت‌های این عالم‌اند، از علوم طبیعی و تجربی در خصوص موضوع خود، کاملاً تغذیه می‌کنند. به عبارت دیگر، این علوم، داده‌های اولیه و مواد اصلی تأملات عقلی خود را از طریق علوم تجربی مربوط دریافت می‌کنند و بر روی این مواد و مصالح است که تأملات عقلی و فلسفی خود را انجام می‌دهند.

نکته سوم: باتوجه به اینکه بخش مهمی از فعالیت علمی دانشمند تجربی نیز عقلی است، تفاوت این فعالیت عقلی با تأمل و تحلیل عقلی که یک فیلسوف انجام می‌دهد در این است که تأملات عقلی فیلسوف اولاً به منظور کشف حقیقت موضوع و پی‌بردن به کنه ذات و حقیقت و ماهیت او است، درحالی‌که دانشمند تجربی در پی نتایج و ثمرات عملی و در نهایت کشف روابط کمی و کیفی موضوع با دیگر پدیده‌ها است. ثانیاً تأمل و تحلیل فیلسوفانه بر پایه مبانی و اصول فلسفی و نظری ویژه‌ای است که مربوط به هستی‌شناسی و دیگر باورهای فلسفی او (دیگر فلسفه‌های مضافی چون معرفت‌شناسی و...) است. به عنوان مثال، فلسفه طبیعت، دانش عقلی و تحلیلی و نظری است که بر پایه مطالعات و یافته‌های تجربی شکل می‌گیرد. در فلسفه طبیعت بر مجموع آنچه علوم تجربی در خصوص ماده و انرژی و انحاء و حالات مختلف ماده کشف کرده‌اند طرح‌ها و نظریات فلسفی پی‌ریزی می‌شود و بر روی داده‌های تجربی تأملات عقلی صورت می‌پذیرد. روشن است که از داده‌های تجربی نمی‌توان نتایج فلسفی گرفت بلکه این نظام‌های فلسفی‌اند که مبدای نظری‌سازی‌های فلسفی در خصوص آن داده‌ها هستند؛ منتها نظری‌سازی‌ای که لزوماً متناسب و سازگار با چنان داده‌هایی باشد.

باتوجه به نکات یادشده عدم سنخیت این‌گونه مباحث با فلسفه اولی که از یک سو منحصرراً در حوزه امور عامه و عوارض ذاتی و اولی وجود سخن می‌گوید

و از سوی دیگر، هم از حیث متد و هم از حیث داده‌های اولیه و مصالح و مواد، صددرصد و کاملاً عقلی است، آشکار می‌شود.

دانشجوی فلسفه امروز که به دلیل آموزش‌های علمی پایه و دسترسی عمومی به اطلاعات گسترده علوم تجربی، با بسیاری از مقولات و مسائل علمی عصر آگاه و آشنا است، در حوزه مباحث مربوط به فلسفه‌های مضاف نمی‌تواند باور کند که با صرف اندیشه نظری و تحلیل عقلی محض، می‌توان به ماهیت اموری چون نفس و روح، پدیده حیات، ذهن، شناخت، جسم و ماده، حرکت، جواهر و اعراض و ... نایل آمد و واقعیت امر نیز چیزی جز این نیست.

امروزه یافته‌های تجربی درخصوص پدیده حیات، روان انسان، ذرات بنیادی ماده یا... آنقدر گسترده و حجیم و ارزنده است که کمتر کسی به خود حق می‌دهد بدون آگاهی بر چنین داده‌هایی صرفاً با همان سرمایه علم‌النفس قدیم یا طبیعت‌شناسی گذشتگان به نظرپردازی و تحلیل عقلی در این حوزه‌ها پردازد. بنابراین، هم باید حساب این مباحث را از مباحث فلسفه اولی جدا کرد و هم برای پرداختن به چنین مباحثی به دانش‌های تجربی نوین مجهز شد.

آنچه نگارنده در اینجا بر آن تأکید دارد، این است که تا نسبت فلسفه‌های مضاف با فلسفه اولی را تبیین نکرده‌ایم و میزان ابتدای این فلسفه‌ها به علوم طبیعی از یک سو و به فلسفه اولی از سوی دیگر را معین نساخته‌ایم همیشه ورود به چنین مباحثی و طرح آنها در ضمن مباحث فلسفه اولی، این دانش را در معرض خطرات جدی قرار خواهد داد که در درجه نخست لغزش نظری و ارائه تحلیل‌های عقلی بی‌پایه و اساس برای اموری است که اساساً باید با متدهای دیگری پژوهش شوند و در درجه بعد تردید جدی و بی‌اعتباری متافیزیک در نظر کسانی که قادر به تمیز حوزه اصلی و اولی متافیزیک از حوزه مباحث خاص و فلسفه‌های مضاف نیستند.

نگارنده بر این باور است که کثیری از مباحث فعلی‌ای که در امور عامه فلسفه از آن بحث می‌کنیم چون مباحث جوهر و عرض، قوه و فعل و حرکت (با تقریر ارسطویی و مشائی) و بخش عمده‌ای از مباحث علم و عقل، نفس و حتی قسمتی از مباحث علت و معلول و برخی مباحث ریز دیگر همگی در حوزه فلسفه‌های

مضاف قرار دارند و نه فلسفه اولی و متافیزیک. به منظور بررسی دقیق تر این ادعا لازم به نظر می رسد که در خصوص ملاکی که خود حکما برای تشخیص مباحث امور عامه بیان داشته اند قدری تأمل کنیم.

عوارض ذاتی وجود

حکما بدون استثنا مسائل هر علمی را عوارض ذاتی موضوع آن علم دانسته اند، از این رو مسائل دانش متافیزیک را عوارض ذاتی موجود مطلق معرفی کرده اند. اینکه عارض ذاتی در خصوص موجود مطلق که به تعاریف ماهوی تن نمی دهد چیست و آیا چنین عارضی می تواند اخص از موضوع باشد یا حتماً مساوی با آن است؟ دو سؤال جدی است که در خصوص عوارض ذاتی موضوع فلسفه اولی مطرح است.

در مورد سؤال اول که عوارض ذاتی وجود بماهو وجود چیست؟ وقتی به تعریف عارض ذاتی در بحث از تشخیص مسائل هر علم مراجعه می کنیم ملاحظه می شود که این تعریف عمدتاً ناظر بر دانش هایی است که موضوعات آنها اموری ماهوی و دارای حد و رسم منطقی اند. مرحوم مظفر در المنطق (۱۳۸۸ ه.ق. ص ۳۶۶ و ۳۶۷) در تعریف ذاتی باب حمل و عروض بیان می دارد:

محمول ذاتی یک موضوع، محمولی است که یا خود موضوعش یا یکی از مقدمات موضوعش در حد و تعریف آن مندرج باشد.

چنانچه ملاحظه می شود، این تعریف به کار دانش هایی می آید که موضوع یا محمولاتشان دارای ماهیت یا اجزای جنس و فصلی باشند، در حالی که نه موضوع فلسفه دارای ماهیت است و نه عوارض آن که عوارض تحلیلی عقلی اند دارای جنس و فصل منطقی و در زمره مقولات اولی هستند، بنابراین در خصوص موضوع فلسفه به نظر می رسد باید به تعاریف دیگری تکیه کرد که قابل تطبیق با این موضوع باشند. از جمله بیانات حکما درباره عارض ذاتی این است که عارض ذاتی، عارضی است که بدون هیچ واسطه ای بر موضوع عارض می شود. اگر بخواهیم این معنا را با «وجود بماهو وجود» تطبیق دهیم به نظر می رسد باید به همان بیان شیخ الرئیس و جناب آخوند ملاصدرا استناد کنیم که عارض ذاتی را

وصفی می‌دانند که وجود برای اتصاف به آن هیچ تخصص و تعینی لازم ندارد و به عبارت دیگر، عارض ذاتی محمولی است که بدون هیچ حیثیت تقییدیه، قابل حمل بر وجود مطلق است.

أن أقسام الحكمه الالهيه ما يبحث فيها عن العوارض الذاتيه
للموجود المطلق بما هو موجود مطلق أن العوارض التي لا يتوقف
عروضها للموضوع أن يصير تعليمياً أو طبيعياً. (اسفار، ج ۱، ص ۳۰-۲۸)

بنابر اینکه امور عامه را اوصاف و محمولاتی بدانیم که وجود برای اتصاف به آنها هیچ نوع تخصص و تعین ماهوی لازم ندارد باید مباحث جوهر و عرض را که عارض بر موجودات ماهوی می‌شوند، همچنین بحث از حرکت و قوه و ماده را که عارض بر موجود جسمانی و مادی می‌شود و به همین نحو، مباحث علم و عاقل و معقول را که عارض بر موجود غیرمادی می‌شود، در زمره امور عامه فلسفه ندانیم؛ زیرا این اوصاف از اوصاف اولی وجود نیستند. بنا بر آرای آخوند، وجود باید لباس تجرد از ماده بپوشد تا عالمیت بر آن صدق کند؛ لباس مادی بودن را بپوشد تا متصف به بالقوه و متحرک شود، ملبس به ماهیت شود تا به جوهر و عرض منقسم شود. به عبارت دیگر، این «موجود بما هو موجود» نیست که عالم است بلکه این «موجود بما هو موجود مجرد است» که عالم است. این «موجود بما هو موجود مادی» است که متحرک می‌شود و «موجود بما هو موجود ذامایه» است که تقسیم به جوهر و عرض می‌شود و با واسطه جوهر بودن متصف به عقل، نفس، جسم یا صورت جسمیه و نوعیه یا ماده المواد می‌شود.

روشن است که با چنان مبنا و ملاک و تعریفی از عوارض ذاتی، کلیه مقولات دهگانه ارسطویی و مباحث ماهیت و لواحق آنها بیرون از طور امور عامه هستند و همان‌گونه که بیان شد، باید در حوزه فلسفه‌های مضاف تأمل و تفلسف شوند.

درخصوص سؤال دوم اجمالاً می‌دانیم که عارض ذاتی موجود مطلق، قطعاً از نوع عوارض تحلیلی عقلی است، از این‌رو مفهومی انتزاعی است که از خود موضوع انتزاع می‌شود و از آنجا که موضوع فلسفه، وجود بما هو وجود یا موجود بما هو موجود است قطعاً این مفهوم انتزاعی نمی‌تواند اخص از آن باشد.

علی‌رغم اینکه جناب شیخ‌الرئیس در برخی مواضع (النجاه، ص ۱۹۸؛ به نقل از تعلیقات مصباح‌یزدی بر نهاییه، ج ۱، ص ۱۰) و همچنین جناب ملاصدرا در اسفار (ج ۱،

ضرورت آموزش سیستمی در فلسفه اسلامی ۲۵۳

ص ۳۵-۳۰) بر این باورند که عوارض ذاتی، می‌تواند اخص از موضوع باشد، به‌نظر می‌رسد درخصوص موضوع فلسفه که عوارض آن همگی در زمره معقولات ثانی فلسفی و از عوارض تحلیلی وجود مطلق‌اند قابل تصور نیست که این عوارض، اموری اخص باشند. زیرا از وجود از آن جهت که وجود است چیزی جز وجود و معانی مساوق و مساوی با آن انتزاع نمی‌شود. نه قابل قبول است که مفهومی اخص به‌نحو تحلیلی و از طریق ملازمات عامه قابل استنتاج از مفهومی اعم باشد و نه قابل تصور است که وصفی خاص و مقید از امری عام و مطلق قابل انتزاع عقلی باشد.

به‌نظر می‌رسد اگر هم حکما در مواردی قایل به امکان اخص‌بودن عارض ذاتی هستند، درمورد علوم ماهوی و ناظر به اموری است که عروض آن از سنخ عروض تحلیلی نیست مانند آنچه جناب ملاصدرا از عروض استقامت و استداره بر خط، یاد می‌کند. (همان، ص ۳۴) از نظر منطقی نیز پذیرفته نیست که در قضایای کلیه، محمول، اخص از موضوع باشد، بلکه منطقیون نیز همیشه محمول را اعم از موضوع معرفی کرده‌اند. به‌ویژه که در تعریف عارض ذاتی تصریح شده است که وصفی است که وجود برای اتصاف به آنها هیچ تخصصی لازم ندارد. (همان، ص ۳۰-۲۸) که باز بنا بر اینکه این اتصاف، اتصافی تحلیلی است باید به تساوی عارض و معروض حکم کرد.

ازجمله کسانی که به تساوی عرض ذاتی با موضوع حکم داده‌اند، مرحوم علامه طباطبایی هستند. ایشان در حواشی خود بر *اسفار*، محمول ذاتی را مساوی با موضوع دانسته‌اند. (همان، ص ۳۱-۳۰) و اگر در جایی دیگر (مقدمه نه‌ایته‌الحکمه)، برخی احوال موجود مطلق را اخص از موجود مطلق بیان داشته‌اند نباید چنین تلقی شود که ایشان امر اخص را عارض ذاتی موجود مطلق دانسته است بلکه صراحتاً بیان می‌دارند چنین احوالی با مقابلشان که مجموعاً مساوی موجود مطلق‌اند عارض ذاتی موضوع فلسفه هستند.

لو كان بعض المحمولات اخص من موضوعه كان هو و مقابله
فی التقسیم محمولاً ذاتياً واحداً للموضوع الأعم، كما أن كلاً منها ذاتی
لخصه خاصة من الأعم المذكور. (*اسفار*، ج ۱، ص ۳۱-۳۰)

امور عامه خواندن مباحث فلسفه اولی نیز ظاهراً وجه دیگری جز این ندارد

که چون هریک از اوصاف مزبور قابلیت اطلاق بر همه موجودات را دارند امور عامه نامیده شده‌اند. پس باز نمی‌توان وصفی را که اخص از موجود مطلق است و نمی‌تواند بر همه موجودات صدق کند در زمره امور عامه بدانیم.

حال باتوجه به آنچه بیان شد باید ببینیم چه مفاهیم و اوصافی مساوی با موجود بماهو موجود بوده و از آن انتزاع می‌شوند؟ روشن است که این اوصاف، اوصافی عام چون وجوب، فعلیت، وحدت، مبدائیت (منشأیت اثر یا علیت)، ثبوت، دوام و می‌توانند باشند.

پس موجود از آن جهت که موجود است به واجب و ممکن تقسیم نمی‌شود بلکه موجود همیشه و در همه مصادیق خود واجب است (حال یا بالذات یا بالغیر) و امکان از اوصاف موجود بماهو موجود نیست. همچنین موجود از آن جهت که موجود است همیشه بالفعل و دارای اثر است و بالقوه‌بودن به معنای مشائی آن از اوصاف موجود بماهو موجود نیست. به همین ترتیب کثرت، معلولیت و تغیر نیز از اوصاف اولی موجود بماهو موجود نیستند. تنها در صورتی این اوصاف را می‌توان از عوارض ذاتی وجود دانست که تحلیل ما از معلولیت و کثرت و تغیر و امکان و بالقوه‌بودن نه اموری مقابل علیت و وحدت و ثبات و وجوب و فعلیت که اموری تشکیکی و مراتب نازلۀ همان اوصاف مساوی با موجود بماهو موجود باشند. یعنی باید تضعف در وحدت را کثرت و تنزل و تضعف وجوب را امکان و تضعف در فعلیت را بالقوه‌بودن و تنقص در ثبات را تغیر بدانیم. (در این صورت البته «امکان» معنای دیگری غیر از امکان خاص و امکان فقری پیدا می‌کند) و چنانچه در بخش قبلی اشاره شد، اساساً در سیستم صدرایی چاره‌ای نیز جز این نداریم، زیرا همه تقسیمات و تمایزات وجودی را باید بر مبنای تشکیک تبیین کنیم.

با این مبنا به خوبی آشکار می‌شود که هرچه مساوق با هستی نیست از حوزه مباحث امور عامه فلسفه بیرون است، مانند مباحث مقولات، ماهیت، مباحث نفس، خدا، تحلیل‌های ماهوی از قوه و فعل و حرکت و علم و عاقل و معقول و بسیاری از مباحث مبدأ و معاد.

در خصوص علم شایان ذکر است که اگرچه در سیستم صدرایی علی‌الاصول

ضرورت آموزش سیستمی در فلسفه اسلامی ۲۵۵

بنا بر اصالت وجود و وحدت حقیقت وجود هر مرتبه‌ای از مراتب هستی (از عالی‌ترین مرتبه تا نازل‌ترین سطح) را باید به‌نحو تشکیکی برخوردار از کمالات هستی و از جمله علم دانست، از آنجا که این وصف از اوصاف ماهوی محسوب می‌شود (مانند اراده، قدرت، حیات و...) تنها وقتی می‌توانیم از آن در امور عامه فلسفه سخن بگوییم که علاوه بر تحلیل وجودی از علم، بتوانیم به‌نحو تحلیلی این معنا را از موجود بماهو موجود انتزاع کنیم. در سیستم صدرایی اگرچه از علم، تحلیل وجودی ارائه می‌شود، به دلیل آنکه قابل انتزاع از حاق هستی (مطلق وجود یا وجود بماهو وجود) نیست نمی‌تواند در زمره مباحث عامه قرار گیرد، در حالی که در سیستم فلسفه اشراق، این مشکل علی‌الاصول وجود ندارد زیرا با تحلیل نوری از حقیقت وجود و دقیقاً همین تحلیل از علم و معرفت، هستی و علم دارای یک حقیقت و مساوق با یکدیگر می‌شود و وصف «ظاهر بذاته و مظهر لغیره» به یکسان به هستی و علم اطلاق می‌شود. (سهروردی، ۱۳۷۲: ج ۲، حکمة‌الاشراق، ص ۱۰۶ و ۱۱۴)

پی‌نوشت‌ها

۱. جهت آشنایی با لوازم تشکیک در حکمت صدرایی ر.ک: مقاله نگارنده تحت عنوان «منظری نو از ساختار تشکیکی هستی در حکمت متعالیه»، مجموعه مقالات همایش حکیم صدرالمتألهین - شماره ۸۱، تحت عنوان «حکمت متعالیه فلسفه جهان معاصر».
۲. حاجی سبزواری در حواشی *اسفار* به هر دو مسلک در اضافه اشراقی اشاره می‌کند (*اسفار*، ج ۶، ص ۲۵۰).
۳. جهت تبیین بیشتر ویژگی‌های مدل نوری اشراقی، ر.ک: مجموعه مقالات کنگره بین‌المللی شیخ اشراق، ج ۳، مقاله نگارنده تحت عنوان «توانمندی‌های تلقی نوری از وجود و مدل هستی‌شناسی اشراقی».

کتابنامه

- ابن سینا، بوعلی. *الاشارات و التنبيهات*.
_____، ۱۹۶۰م. *الشفاء*. بخش الهیات. تحقیق قنوتی و زاید. قاهر.
_____، *النجاه*.

سهروردی، شهاب‌الدین یحیی. ۱۳۷۲. مجموعه مصنفات شیخ اشراق. ج ۲. حکمة الاشراق. به تصحیح و مقدمه هانری کربن. مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

طباطبایی، (علامه) سید محمد حسین. ۱۳۶۲. نهاية الحکمه. قم: مؤسسه النشر الاسلامی. مطهری، مرتضی. اصول فلسفه و روش رئالیسم. ج ۴. قم: مؤسسه مطبوعاتی دارالعلم. مظفر. ۱۳۸۸ هـ. ق. المنطق. طبع ثالث. المعارف الاسلامیه.

مأصدرا (صدر المتألهین)، صدر الدین محمد شیرازی. الاسفار الاربعه.

_____ ۱۳۶۰. الشواهد الربوبیه. تصحیح و

تعلیق و مقدمه استاد جلال الدین آشتیانی. مرکز نشر دانشگاهی.

اهمیت و لزوم درس «منتخب متون فلسفی و کلامی به زبان فارسی»

سیدمحمد حاک

دانشگاه بین‌المللی امام خمینی

غالباً گمان می‌رود که هر فردی به‌صرف این‌که در رشته‌ای از علوم حرفی برای گفتن داشته باشد می‌تواند قلم به‌دست گیرد و آنچه را در ذهن دارد بر صفحه دفتر بنگارد و در این میان دیگر چیزی به‌نام فن نوشتن وجود ندارد و عنوان نویسندگی صرفاً مربوط به داستان‌نویسی است. می‌پندارند کسانی که داستان‌نویس هستند از هنر نویسندگی بهره‌مندند و باید هم بهره‌مند باشند چراکه اساساً نویسنده‌بودن یعنی داستان‌نویس‌بودن. اما جز آنان صرفاً مورخ، اقتصاددان، دانشمند علوم طبیعی، ریاضی‌دان، فیلسوف و یا... هستند و برای انتقال دانش خود دیگر به بهره‌مندی از فن نوشتن نیازی ندارند. بلکه آنان باید در همان رشته علمی خود اهل اطلاع باشند و همین آنها را کافی است.

این گمان خطا سبب شده است کسانی که در رشته‌های یادشده مطلب می‌نویسند خود را نه‌تنها از فراگرفتن حداقل علوم بلاغی، یعنی فنون زیبانویسی فارغ پندارند بلکه به فصیح‌نویسی یعنی روان‌نویسی و حتی آموزش درست‌نویسی هم اعتنایی نداشته باشند.

نتیجه این گمان باطل آن شده است که زبان فارسی در دست چنین نویسندگانی به بدترین وضعیت گرفتار شود: نادرستی، ابهام و عاری‌بودن از زیبایی. این امر نه‌تنها به زبان بلکه به خود رشته‌های علمی نیز آسیب زده است. نوشته‌ای که از زیبایی عاری باشد از تأثیرش کاسته می‌شود و نوشته‌ای که مبهم و نادرست باشد در القای مراد نویسنده به خواننده نارسا خواهد بود و گاه حتی خلاف مراد او را افاده خواهد کرد.

آنچه گفته شد درخصوص متون مترجم به‌مراتب صادق‌تر است. چه در ترجمه خطر انتخاب معادل‌های نارسا، انتقال ساختار زبان مبدأ به زبان مقصد و خطر ابهام مخصوص به ترجمه وجود دارد.

از این نکته هم نباید غافل بود که مطالعه مداوم این گونه نوشته‌ها ذهن و زبان خوانندگان آنها را به مرور از مدار صحت و اعتدال منحرف می‌سازد و حتی زبان گفتار آنها را نیز معیوب می‌کند. گفتن و نوشتن این خوانندگان نیز عیوب یادشده را به طبقه دیگر از مردم انتقال می‌دهد و در نتیجه زبان همه جامعه و زبان عصر، زبانی ناساز و بی‌اندام و نازیبا می‌شود و جامعه‌ای که چنین شد یعنی از فطرت زبانی خود بیرون آمد با میراث مکتوب خود بیگانه و به اصطلاح به انقطاع فرهنگی مبتلا می‌شود.

امروز در میان افراد تحصیلکرده جامعه ما فراوانند کسانی که زبان سعدی، حافظ، فردوسی، بلعمی، بیهقی، نظامی عروضی، نصرالله منشی و حتی شعرا و نویسندگان صد سال پیش برای آنها زبانی تقریباً نامفهوم و بعضاً حتی نامطبوع است.

گذشته از انقطاع فرهنگی، چنین جامعه‌ای در همان زبان روزگار خود هم دچار مشکل می‌شود؛ زیرا فواید و آثار زبان در صورتی بر آن مترتب می‌شود که اولاً درست، ثانیاً فصیح و ثالثاً بلیغ باشد و زبانی که فاقد این خصایص است از انتقال معنی عاجز است. اگر در بخش‌هایی از قلمرو کارکرد زبان بتوان از بلاغت صرف نظر کرد از فصاحت و درستی آن در هیچ بخشی نمی‌توان چشم پوشید. امروز مع‌الاسف ما با زبانی مواجهیم که حتی از درستی و روانی در آن کمتر نشانی هست و نوشته درست فصیح در روزنامه‌ها، مجلات و کتاب‌ها به ویژه متون مترجم گاهی حکم کیمیا را پیدا می‌کند.

اگر به آنچه گفتیم مسئله اعمال سلیقه بعضی مترجمان را هم اضافه کنیم - آنان که هنگام ترجمه از سر خودخواهی و اظهار وجود یا از روی وسواس و عدم سلامت روان اصطلاحات نجیب جاافتاده را به یک‌سو می‌نهند و لغاتی خنک یا مهجور و متروک و بعضاً من‌درآوردی را به کار می‌برند - مشکل بزرگ‌تر می‌شود. برای تمام آنچه تا اینجا ذکر شد شواهد بسیاری وجود دارد که نقل آنها مجال دیگر می‌طلبد. این شواهد را نه فقط در کتاب‌ها و مقالات بلکه حتی در نامه‌های اداری و خصوصی دانش‌آموختگان روزگار خود فراوان می‌بینیم.

اهمیت و لزوم درس «منتخب متون فلسفی و کلامی به زبان فارسی» ۲۵۹

در قدیم و تا همین چهل پنجاه سال پیش وضع به گونه دیگری بوده است. فن نویسندگی علاوه بر طریقت برای انتقال دانش، خود موضوعیت داشته و از جمله کمالات فرد و یکی از نشانه‌های فرهیختگی و رشد فرهنگی و بعضاً گویی در ردیف فضایل اخلاقی محسوب می‌شده است. بحث در علل این امر - که بحث فرهنگی و جامعه‌شناختی مهم و جذابی هم هست - فرصتی دیگر می‌خواهد. آری در قدیم دغدغه زبان و ادبیات جزئی از فرهنگ بوده و این امر امروز از فرهنگ اهل قلم و تحصیلکرده‌ها و حتی مجتهدان علوم مختلف حذف شده است. بحث در علل این انحطاط فرهنگی نیز مجال دیگری می‌طلبد.

در هر حال، به همین سبب است که تقریباً همه کتاب‌های متعلق به آن دوره، علاوه بر ارزش علمی دارای ارزش ادبی نیز هست. و از آن میان بعضی جزء متون درجه اول ادبی محسوب می‌شود، نظیر تاریخ بلعمی، تاریخ بیهقی، کیمیای سعادت، اخلاق ناصری و تذکرة الاولیاء.

یکی از رشته‌هایی که مصداق موضوع مورد بحث ما است رشته فلسفه است. هم آثار مکتوب فلسفی قدیم دارای امتیاز ادبی است و هم اکثر آنچه امروز در این رشته مکتوب می‌شود گرفتار آنچه گفتیم. آثار فارسی سهروردی واقعاً از جنبه ادبی ارزشمند است، همین‌طور کتاب‌های ناصر خسرو، باباافضل کاشانی، خواجه نصیر، ملا عبدالرزاق لاهیجی، ملاعبدالله زنوزی، حکیم عباس دارابی، فاضل هندی، و در روزگار نزدیک به ما نوشته‌های محمدعلی فروغی و در عصر خود ما تألیفات و ترجمه‌های دکتر یحیی مهدوی. اما امروز تعداد این‌گونه آثار از عدد انگشتان یک دست هم کمتر است و غالب نویسندگان و مترجمان فلسفی تا حد زیادی با درست‌نویسی و بیشتر از آن با فصیح‌نویسی و به‌طور مطلق با ادبیات و بلاغت و زیبانویسی بیگانه‌اند و بویی از این عوالم به مشام آنها نرسیده است.

مسئله مورد بحث ما، در زمینه متون فلسفی بیش از متون مربوط به سایر رشته‌ها نمود و اهمیت دارد. زیرا فلسفه نسبت به سایر دانش‌ها غموض و پیچیدگی بیشتری دارد و اصلاً فلسفه به این خصوصیت شهره است، به نحوی که معنی فلسفه همیشه ملازم با این امر است و به اصطلاح لفظ فلسفه دلالت التزامی بر معنی غموض و پیچیدگی دارد. آری، فهم درست مفاهیم و مسائل فلسفی

مشکل است و مسئله چون درست تصویر نشود، برهان‌های اقامه‌شده بر آن سودی نمی‌بخشد.

حال، دانشی که چنین است، زبانی که بنا است محملی برای انتقال آن باشد، ابدأ نباید نادرست و غیرفصیح باشد. زبان نادرست و منحرف از قواعد و زبان غیرفصیح و معقد، از انتقال معانی عادی روزمره ناتوان است چه رسد به معانی دشوار فلسفی. زبان غیربلیغ و غیرادیبانه و بی‌بهره از فنون زیبایی نیز در تأثیر و نفوذ نقص دارد. با این وصف، اگر نخواهیم بر بلاغت نثر فلسفی تأکید کنیم، از فصاحت و درستی آن هرگز نمی‌توانیم چشم پوشیم. یک متن فلسفی باید درنهایت درستی، یعنی انطباق با قواعد زبان و در غایت فصاحت یعنی روانی و سلاست و دوری از تعقید لفظی و معنوی باشد.

حال، به‌نظر می‌آید چارهٔ مشکلی که از صدر مقال تا اینجا طرح شد، اهمیت‌دادن به درس زبان و ادبیات فارسی در تمام دوره‌های تحصیلی از ابتدایی تا عالی باشد. اما می‌توان گفت که این امر لااقل در دورهٔ عالی مغفول واقع شده است، به‌نحوی که در آن دوره تنها به یک درس فارسی عمومی در برنامه‌ریزی‌های درسی اکتفا کرده‌اند. و این آشکار است که چارهٔ مشکل نمی‌کند و بسی بیش از اینها باید به آموزش زبان و ادب فارسی اهتمام نشان داد. شاید اغراق نباشد اگر بگوییم هر دانشجویی در هر رشته‌ای که تحصیل می‌کند باید یک دوره نیز آموزش زبان و ادب فارسی را - در حد نیمی از واحدهای تخصصی دورهٔ کارشناسی زبان و ادبیات فارسی - بگذرانند. و این امر در دوره‌های تحصیلات تکمیلی نیز به‌تناسب ادامه یابد. آری، دانشجویی که فردا در رشته‌ای مدرک دانش‌آموختگی دریافت می‌کند و بنا است دست به قلم ببرد و در رشتهٔ خود حتی متنی مختصر در حد یک مقاله یا یک گزارش بنویسد یا سخنرانی و تدریس و گفت‌وگو کند، باید قواعد زبان فارسی را در حدی که برای یک اهل قلم - نه برای یک مدرس دستور زبان - لازم است بداند، همچنانکه باید از عیوب فصاحت مطلع باشد و در حد لازم از فنون بلاغت هم بی‌خبر نباشد.

سازندگان زبان جامعه همین دانش‌آموختگان دانشگاهی - یا تفاوتی نمی‌کند حوزوی - هستند. همین‌ها هستند که از طریق نوشتن در نشریات و کتاب‌ها و

اهمیت و لزوم درس «منتخب متون فلسفی و کلامی به زبان فارسی» ۲۶۱

گفتن در کلاس‌ها و سخنرانی‌ها و رسانه‌ها ضمن تعلیم علوم و فنون و هنرهای مختلف زبان را هم تعلیم می‌دهند و تکوین می‌کنند و چشم‌ها و گوش‌ها به بنان و بیان آنها است.

صورت کامل‌تر حلّ مشکل این است که این دانش‌آموختگان دوره‌های آموزش نویسندگی و سخنرانی را نیز - اگر نه ضمن برنامه‌های رسمی درسی، باری طیّ فعالیت‌های فوق‌برنامه - بگذرانند.

اما آنچه از مشکل و چاره آن در این مقال، به‌خصوص مورد نظر است، مربوط به رشته فلسفه است. سایر رشته‌ها فعلاً مورد نظر نیست و راه‌حلّ فوق برای حلّ مشکل نیز اگرچه راه‌حلی اساسی است، به این آسانی‌ها نه قابل تحقق است و نه در این نوشته مجال بحث درباره آن است. بلکه آنچه می‌خواهیم بدان پردازیم و عنوان مقاله نیز حاکی از آن است به شرح زیر است:

در برنامه دروس دوره کارشناسی فلسفه درسی دو واحدی به نام «منتخب متون کلامی و فلسفی به زبان فارسی» است که پیش از این جزء دروس اصلی و تخصصی بود و اکنون در فهرست درس‌های اختیاری است و خود اینجانب دو سه نوبت آن را تدریس کرده‌ام. اما تا آنجا که اطلاع دارم هرگز به این درس عنایتی نشده است و در هیچ دانشگاهی آن را تدریس نکرده‌اند و این درس اکنون یک درس مرده است.

به نظر بنده قرارداد این درس در برنامه آموزشی رشته فلسفه براساس حسابی دقیق بوده و حاکی از وقوف برنامه‌ریزان به همین مشکلی است که ذکر آن گذشت. آری! حداقل کاری که برای رفع مشکل می‌توان کرد همین وضع چنین درسی در برنامه آموزشی است و خود در واقع جزئی از آموزش زبان و ادب فارسی در جنب آموزش فلسفه است، منتها آموزشی غیرمستقیم. می‌دانیم یکی از راه‌های آموزش یک زبان و ادبیات آن، مطالعه مداوم متونی هست که بدان زبان نوشته شده است و یکی از مؤثرترین راه‌ها هم است. همچنان‌که یکی از راه‌های تخلّق به اخلاق نیکان یا بدان معاشرت و حشر و نشر با آنها است.

انسان بر اثر مطالعه متونی که به زبانی درست و فصیح و بلیغ نوشته شده‌اند به‌طور غیرمستقیم از آنها آموزش می‌گیرد و درست و فصیح و بلیغ‌نویسی کم‌کم

ملکه ذهن و زبان او می شود، به ویژه اگر معلمی در کنار او باشد و ضمن مطالعه، دقایق و ظرایف زبان و ادب را نیز به تفاریق مستقیماً بدو بیاموزد.

عجیب است که در همه رشته‌ها زبان تخصصی (متون تخصصی هر رشته به زبان انگلیسی) را می‌آموزند و در رشته فلسفه حتی هشت واحد درس با عنوان متون فلسفی به زبان عربی نیز موجود است، اما یک درس دو واحدی در زمینه متون فلسفی فارسی - که به حق در برنامه جای گرفته است - از الزامی به اختیاری تنزل مرتبه پیدا کرده است و در همان مرتبه اختیاری هم به آن بی‌توجهی می‌شود، لابد بر پایه این توهم که این درس به زبان فارسی است و زبان فارسی را همه می‌دانند و به آموزش تخصصی در این خصوص نیازی نیست!

باری! متون بسیاری در قرون مختلف به زبان فارسی در فلسفه وجود دارد که می‌توان از میان آنها گزیده‌ای فراهم آورد و آنرا متن درسی قرار داد. این گزیده را می‌شود به دو بخش تألیفات و ترجمه‌ها تقسیم کرد. اهم متون تألیفی عبارت‌اند از:

- دانشنامه علایی، ابن سینا
- جامع‌الحکمتین، ناصر خسرو
- وجه دین، ناصر خسرو
- پرتونامه، شیخ اشراق
- هیاکل النور، شیخ اشراق
- الواح عمادی، شیخ اشراق
- عرض نامه، جاویدان‌نامه و سایر مصنفات فارسی باباافضل کاشانی
- آغاز و انجام، خواجه نصیرالدین طوسی
- حکمت خاقانیه، فاضل هندی
- لمعات الهیه، ملاعبدالله زنوزی
- انوار جلیه، ملاعبدالله زنوزی
- بدایع‌الحکم، آقا علی مدرس
- اسرارالحکم، حاج ملاهادی سبزواری
- تحفة المراد، حکیم عباس دارابی شیرازی
- رسائل حکمیه، میرزا علی اکبر مدرس یزدی

اهمیت و لزوم درس «منتخب متون فلسفی و کلامی به زبان فارسی» ۲۶۳

- سیر حکمت در اروپا، محمدعلی فروغی
- حکمت سقراط و افلاطون، محمدعلی فروغی
- رسائل و مقالات فارسی، سیدابوالحسن رفیعی قزوینی
- اصول فلسفه و روش رئالیسم سیدمحمدحسین طباطبایی
- مقالات و رسائل فارسی، سیدمحمدحسین طباطبایی
- تمام آثار فلسفی فارسی مرتضی مطهری
- تمام تألیفات دکتر یحیی مهدوی
- نوشته‌های مختصر باقیمانده از: دکتر سیداحمد فرید

و اهم متون مترجم به این شرح است:

- | | |
|------------------------------|-----------------------|
| مترجمی نامعلوم | - ترجمه قدیم اشارات |
| احمدبن محمدالحسینی الاردکانی | - مبدأ و معاد ملاصدرا |
| بدیع‌الملک میرزا عمادالدوله | - مشاعر ملاصدرا |
| بابا افضل کاشانی | - رساله نفس ارسطو |

و ترجمه‌هایی که از متون فلسفه غربی مترجمانی همچون دکتر یحیی مهدوی، منوچهر بزرگمهر، محمدحسن لطفی و فؤاد روحانی ترجمه کرده‌اند.

در گزیده مذکور، علاوه بر متون انتخاب‌شده، وجود این امور نیز ضروری است:

۱. مقدمه‌ای مختصر در آغاز بخش مربوط به هر نویسنده یا مترجمی، درخصوص شرح حال و شیوه نثر او؛
۲. بخشی با عنوان توضیحات که در آخر می‌آید و لغات و مواضع مشکل و نیازمند توضیح هر متنی به تفکیک در آن توضیح داده می‌شود؛
۳. مقدمه‌ای کلی در آغاز گزیده درباب تطور نثر فلسفی فارسی.

آنچه به‌ویژه در این درس برعهده مدرس است عبارت است از شرح محتوای هر متن به همراه بیان ویژگی‌های نگارشی و ادبی آن و از این رهگذر توجه‌دادن دانشجو به دقایق و ظرایف نگارشی و زیبایی‌های متن. بدیهی است مدرس این

درس خود باید علاوه بر تسلط بر محتوای متن، در زبان و ادبیات فارسی هم دستی داشته باشد.

از جمله نکات بسیار مهمی که استاد باید به دانشجو بیاموزد، برحذر داشتن او از وضع و استعمال واژه‌های نامأنوس یا من‌درآوردی و رویگردانی از اصطلاحات و لغات نجیب و شریف و جاافتاده‌ای است که سال‌ها و بلکه قرن‌ها در زبان فلسفی فارسی به کار می‌رود. دانشجو باید بیاموزد که تغییر اصطلاحات در صورتی مجاز است که اصطلاح جدید اولاً درست، یعنی مطابق با قواعد زبان باشد؛ ثانیاً در ادای مقصود رساتر از اصطلاح معمول باشد. زبان ملک شخصی هیچ‌کس نیست که بتواند در آن به هرگونه اعمال سلیقه کند. زبان متعلق به یک ملت و یک فرهنگ و یک تاریخ است.

همچنین از جمله اموری که پرداختن به آنها - بعد از آنکه مقدار قابل توجهی از درس تدریس شد - مهم است، عبارت است از انتخاب بعضی از نوشته‌های معیوب، برشمردن، توضیح و تشریح عیب‌ها و اشکالات زبانی و ادبی آنها در کلاس.

اما آنچه به عنوان تکلیف در این درس می‌توان از دانشجو طلب کرد، اول نوشتن یا ترجمه متنی حداقل حدود سه تا چهار صفحه درباره یکی از موضوعات فلسفی است و دیگری برگرداندن متون قدیمی برگزیده به فارسی امروزی. امتحان را نیز می‌توان به همان شیوه تکلیف به عمل آورد، به علاوه سؤال از محتوا و ویژگی‌های نگارشی و ادبی صفحاتی از متن درسی.

با این ترتیب، جای امیدواری هست که دانشجو با گذراندن این درس به اهمیت موضوع مورد بحث پی برد و اگر استعدادی در فلسفه و هنر نوشتن دارد، آن استعداد در مسیر تکامل قرار گیرد و خود او با سعی مداوم و مطالعه و تمرین مستمر و گسترده، در جمع هرچه بیشتر فلسفه و ادب به مراحل کمال نایل شود. آری! وضع این درس در برنامه درسی دوره کارشناسی را می‌توان فتح بابی در این امر دانست.

طرح‌وارهٔ متن آموزشی فلسفهٔ غرب

رامین خانبگی

آموزگاران و آموزش‌دیدگان رشتهٔ فلسفه در ایران، پیوسته با این امر رویاروی بوده‌اند، که گرچه در درازنای سده‌های پیاپی، میراث‌داران تلاشی سخت ازسوی دردمندان تأملات و اندیشه‌های فلسفی در این مرز و بوم بوده‌اند و این سنت و روال اندیشهٔ ژرف فلسفی، در برابر دیگر ملل، روشنی و ژرفای ویژه‌ای داشته، گویا چشم‌انداز این گروه در نگارش جستارهای فلسفی، از خرد و کلان، تنها به‌بندکشیدن و دربندکردن یافته‌ها و تأملات خویش در چهارچوب سخن و عبارت بوده است.

چه بسا، به‌دلیل این اعتقاد که آموزش فلسفه نمی‌تواند تنها از سر خواندن انجام پذیرد و اینکه آموزش، خود، فرایندی است زنده و چندسویه که در آن، آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده در بده‌بستانی دوسویه و تنگاتنگ قرار می‌گیرند و تا توانایی دریافت مفاهیم پیچیدهٔ اندیشه‌ای ازسوی آموزش‌گیرنده فراهم نباشد، اندیشهٔ او به‌سامان نخواهد شد، اراده‌ای بی‌پیرایه در پی‌ریزی متون فلسفی، با رویکردی فقط آموزشی^۱ شکل نگرفته است.

بی‌گمان، اگر تکیه‌گاه دید، بر نگاهی کلان در آموزش فلسفه باشد، بی‌هیچ سخنی باید از مطالب بی‌شمارتری سخن به‌میان آورد؛ و در این رویکرد و نگاه، دانسته نیست ارزش پرداختن به «متون آموزشی» در چه جایگاهی دربرابر دیگر امور قرار می‌گیرد؛ اما، با نگاه به اینکه رهیافت همایش تنها گردآمده بر «متن» به‌عنوان یکی از ابزارهای درخور آموزش است؛ بی‌گمان سخن‌گفتن دربارهٔ اموری که در نگاه نخست در پیوند با موضوع همایش نیست، به‌جای و درجای نخواهد بود.

پیش از شکل‌گیری سازمان‌های آموزشی نوین در ایران، آموزش دانش‌های زمانه و به‌ویژه دانش‌های عقلی (و نیز عرفان نظری)، یک به‌دلیل سنت و روال آموزشی و دو دیگر به‌دلیل کمی شمار آموزش‌گیرندگان، چنین اقتضا می‌کرد که در فرایندی روی‌درروی، تک‌تک واژگان متن خوانده و پیچیدگی‌های آن از راه گفت‌وگوی میان پخته و خام (استاد و شاگرد)، واکاوی و سپس پاسخ داده شود. چنین رویکردی، بی‌هیچ سخنی، برتری‌هایی دارد که امروزه بر ما پوشیده نیست. آموزش‌گیرنده، در چالشی همه‌گیر، در برابر متن قرار می‌گرفت تا، با کمک پیر و رهیافته‌ای، ورودی بر ساحت و عالم نویسنده متن پیدا کند. این گام، نهش و سیروسلوک معنوی- عقلانی، در راهی این چنین، بی‌گمان، آغازی بوده است برای سرانجامی پربروبار.

اما، به فراخور پیدایش سازمان‌های آموزشی نوین و افزونی شمار آموزش‌گیرندگان، گفت‌وگوی نزدیک و بی‌آلایش، در فضایی آرام و بی‌تنش، میان شماری اندک، گاه در دل حجره‌ای و گاه بنشسته در کنج مسجدی، به‌ناچار باید به تک‌گویی برای شماری بیشتر از دانشجویان جای‌گرفته در جایگاهی تنگ و ویژه، و از پیش‌الگوریزی و ساخته شده، بسنده می‌شد؛ تا هر کس با هر انگیزه و انگیزشی به‌ناگزیر در آن «آرام» می‌گرفت و تنها با سپردن گوش دل و جان، و نه گفتمان، پای در راه اندیشیدن و اندیشه، و به‌گونه‌ای ویژه‌تر، فلسفه و فلسفه‌ورزی می‌نهاد.

پر آشکار و هویدا است که در چنین قراری و قرارگاهی، دیگر متن نمی‌تواند به‌گونه‌ای دوسویه مورد اندیشیدن و پرسمان واقع شود. دانشجو است که باید خود بار سنگین پیداکردن پاسخ‌های خویش را بردوش بکشد. از این روی، بایسته می‌نماید برای آسان‌سازی چنین گام نهشی، شماری از ره‌یافتگان، در اندیشه هموارسازی راه، برای این‌گونه دستداران اندیشه، در پی نگارش و یا گردآوری کتاب و یا کتاب‌هایی باشند تا این پیمایش، راه کمی آسان‌تر شود.

صد افسوس که، چون دیگر امور، این امر نیز با بی‌توجهی روبه‌رو شده است. جستار کنونی، تلاشی است در ارائه طرح‌واره‌ای کاربردی، با نگرشی تنها آموزشی، برای دستداران فراگیری فلسفه باخترزمین. باشد مورد سنجش ریزبینانه

طرح‌وارهٔ متن آموزشی فلسفهٔ غرب ۲۶۷

آموزگاران پرمهر و بی‌دریغ این دانش واقع شود. شاید کسی را این اندیشه در سر بیفتد تا کار را به انجام و سرانجام رساند.

چنین می‌نماید که در گام نخست، برای آموزش فلسفهٔ غرب، یکی از بایسته‌ترین امور، گردآوری متنی باشد که از یک سوی سخنان خود اندیشمندان را برداشته باشد؛ تا از سر خواندن و اندیشیدن خود گفته و یا نوشته، خواننده را این توان فراهم آید تا بی‌میانجی‌تر با دارندهٔ اندیشه رویاروی شود؛ و از دیگر سوی، با نگرشی تنها آموزشی چنین گردآوری انجام گرفته آمده باشد. بی‌گمان، متنی بی‌پیرایهٔ برگزیده‌شده، به‌دلیل پراکندگی دبستان‌های اندیشه‌ای در باخترزمین، نمی‌تواند و نباید تهی از پیشگفتار و پیش‌سخنی باشد برای آشناسازی آغازین خواننده با آن حوزه از اندیشه. و برای راهگشایی فراگیرتر، کتابنامه‌ای کاربردی برای پژوهش بیشتر در دسترس خواننده قرار گیرد تا او را در این کار کمک افتد. از آنجا که فلسفه، جهانی است که فیلسوف در آن اندیشنده است و این اندیشه را به زبانی در هماهنگی با آن اندیشه پیش‌روی ما قرار داده است، بی‌هیچ گمانی، ناتوانی در آشنایی با آن زبان در بن و بنیاد ناتوانی در فهمیدن همان اندیشه نیز هست.

از این روی، پیشنهاد می‌شود متن گردآمده شده، دست‌کم دوزبانه آماده شود. از آنجا نیز که، صد افسوس، امروزه، پیشی‌گیری از آن زبان انگلیسی و درب‌یادگیری و فراگیری دیگر زبان‌ها در عمل بسته شده است، زبان دوم متن گردآوری‌شده انگلیسی باشد. این خود موجب خواهد شد آموزگار در راه آموزش خویش گشاده‌دست‌تر باشد، و آموزش‌گیرنده در دسترسی بی‌میانجی‌تر به نوشته توانا‌تر. از سویی نیز این امید تواند بود که به‌دلیل آشنایی کم و بیش به متن اصلی، توانایی در او پدید آید تا با بی‌نیازی بیشتر از برگردان‌های فارسی، خود، گام در آگاهی‌یافتن ژرف‌تر نهد.

آنچه پیش چشم نویسندهٔ این نگاشته بوده، این است که همهٔ فلسفهٔ غرب به هشت دوره، به‌گونه‌ای که خواهد آمد، بخش پذیرد:

<p>– Greek Philosophy: Thales to Aristotle</p>	<p>– فلسفه یونان: تالس تا ارسطو</p>
<p>– Hellenistic and Roman Philosophy</p>	<p>– فلسفه یونانی مآبی و رومی</p>
<p>– Medieval Philosophy: From St Augustine to Nicholas of Cusa</p>	<p>– فلسفه سده‌های میانی: از آگوستین قدیس تا نیکلائوس کوزایی</p>
<p>– The Philosophy of Sixteenth and Seventeenth Centuries</p>	<p>– فلسفه سده‌های شانزده و هفده میلادی</p>
<p>– The Philosophy of Enlightenment</p>	<p>– فلسفه روشنگری</p>
<p>– Nineteenth Century Philosophy</p>	<p>– فلسفه سده نوزدهم</p>
<p>– Philosophy in the Twentieth Century (at least 2 Vols.)</p>	<p>– فلسفه در سده بیستم (دست‌کم ۲ مجلد)</p>

ساختار گسترده نخستین کتاب بدو زبان آورده خواهد شد تا مورد ریزبینی و سنجش موشکافانه قرار گیرد.

در مورد همین کتاب نخستین، بایسته یادکردن است که به‌جز افلاطون و ارسطو که خوشبختانه اندازه‌ی مشت پرکنی از نوشته‌های آنها در دسترس است، آنچه در پیوند با پیش سقراطیان است، یا گواهی دیگران (Testimony) از گونه‌ی اندیشه و جهان‌نگری آنها است و یا تکه‌هایی (Fragments) از گفته‌ها و یا نوشته‌هایی از ایشان. از این‌رو، به ناچار، در مورد هر اندیشمند بخشی به گواهی دیگران (با نام = از دیگران) و بخشی نیز به تکه گفتارها و نوشتارها (با نام = گفته‌ها) بخشیده است.

طرح‌واره متن آموزشی فلسفه غرب ۲۶۹

چنانچه اندازه این بخش‌ها به گونه‌ای باشد که بخش‌شدن به موضوعاتی ریزتر را برتابند، هر یک به فراخور زمینه سخن، به ریزساختارهایی فراهم آمده‌اند. این امر درباره برخی از نوشته‌های گزینش‌شده از افلاطون، که در آن به موضوعات گوناگونی نگاه شده، نیز انجام پذیرفته است.

Greek Philosophy: From Thales to Aristotle	فلسفه یونان: از تالس تا ارسطو
Introduction [Comprising some 40-50 pages of comprehensive introduction to different philosophers or philosophical school of thought in this period, with additional General and Special Bibliography in English and Persian.]	پیشگفتار (دربردارنده حدود ۴۰-۵۰ صفحه از پیش‌درآمدی همه‌گیر درباره فیلسوفان و دبستان‌های اندیشه‌ای در پیوند با این زمانه، به همراه کتابنامه‌ای، فراگیر و ویژه، فارسی و انگلیسی. کتاب‌های انگلیسی‌ای برگزیده شوند که توان دستیابی به آنها در ایران آسان باشد.)
Presocratic Philosophy	فلسفه پیش‌سقراطی
1.The Sources	۱. منابع
2.The Milesians	۲. ملیسی‌ها
1.Thales [Testimony:	۱. تالس (از دیگران:
1.About Thales as Typical Philosopher	۱. تالس چون فیلسوف
2. Astronomy and Practical Activities	۲. فعالیت‌های نجومی و عملی
3. Cosmology]	۳. جهان‌شناسی)

<p>2. Anaximander [Testimony: 1. Scientific Activities 2. Cosmology 3. The World Order]</p> <p>3. Anaximenes [Testimony: 1. Cosmology 2. The World Order]</p> <p>3. Pythagoras and Pythagoreanism [Testimony: 1. Religion 2. Religion and Inquiry 3. Cosmology 4. The World Order]</p> <p>4. Heraclitus [Testimony [Fragments: 1. The Logos 2. The Unity of Opposites 3. The World Order 4. Wisdom and Morals]</p> <p>5. The Eleatics 1. Parmenides [Testimony [Poem]</p>	<p>۲. آناکسیمندر (از دیگران: ۱. فعالیت های علمی ۲. جهان شناسی ۳. نظم جهان)</p> <p>۳. آناکسیمنس (از دیگران: ۱. جهان شناسی ۲. نظم جهان)</p> <p>۳. فیثاغورس و فیثاغورسیان (از دیگران: ۱. دین ۲. دین و جست و جو ۳. جهان شناسی ۴. نظم جهان)</p> <p>۴. هراکلیت (از دیگران (گفته ها: ۱. لوگوس ۲. یگانگی اضداد ۳. آتش و نظم جهان ۴. حکمت و اخلاق)</p> <p>۵. الیایی ها ۱. پارمنیدس (از دیگران (چکامه)</p>
--	--

<p>2. Zeno [Testimony: Argument against Motion -The Stadium - Achilles and The Tortoise -The Flying Arrow -The Moving Rows</p> <p>Argument against Plurality</p>	<p>۲. زنون (از دیگران): استدلال علیه حرکت - استادیم - آشیل و سنگ پشت - تیر در پرواز - ردیف‌های در حرکت</p> <p>استدلال علیه کثرت</p>
<p>6. The Pluralists 1. Empedocles [Testimony [Fragments</p> <p>2. Anaxagoras [Testimony [Fragments</p>	<p>۶. کثرت‌گرایان ۱. امپدکل (از دیگران) (گفته‌ها)</p> <p>۲. آناکساگوراس (از دیگران) (گفته‌ها)</p>
<p>3. The Atomists 1. Leucippus [Testimony [Fragments</p> <p>2. Democritus [Testimony [Fragment</p>	<p>۳. اتمیست‌ها ۱. لوکیپوس (از دیگران) (گفته‌ها)</p> <p>۲. دموکریتوس (از دیگران) (گفته‌ها)</p>
<p>Plato and Socrates [Introductory Note]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Euthyphro [complete] • Apology [complete] 	<p>سقراط و افلاطون (یادداشتی تمهیدی)</p> <ul style="list-style-type: none"> • اتیفرون (دینداری) (همگی) • آپولوژی (خطابهٔ دفاعی سقراط) (همگی)

<ul style="list-style-type: none"> • Meno [complete] • Phaedo [57-118] 1. Introductory Conversation 2. Socrates as Poet & The Wickedness of Suicide 3. The Philosopher's Readiness to Die 4. The Philosopher's Detachment from the Body 5. Moral Virtue, Genuine and Spurious 6. The First Argument for Immortality 7. The Complementary Argument / The Theory of Recollection 8. Refutation of Simmias's Theory of Soul 9. Socrates as Student of Natural Science 10. The New Method of Hypothesis 11. The Exclusion of Opposites 12. The Argument Concludes / Soul is Both Deathless and Indestructible 13. The Last Scene 	<ul style="list-style-type: none"> • منمون (قابلیت) (همگی) • فایدون (جاودانگی جان) (۵۷-۱۱۸) ۱. گفت‌وگوی تمهیدی ۲. سقراط چون شاعر و پلشتی خودکشی ۳. آمادگی فیلسوف برای مرگ ۴. انقطاع فیلسوف از بدن ۵. فضیلت اخلاقی، راست و ناراست ۶. نخستین دلیل بر نامیرایی ۷. دلیل تکمیلی / نظریه تذکار ۸. رد نظریه سیمیاَس درباره جان ۹. سقراط چون شاگرد دانش طبیعی ۱۰. روش نوین فرضیه ۱۱. حذف متضادها ۱۲. استدلال پایانی / مرگ‌ناپذیری و نابودناشدنی جان ۱۳. صحنه پایانی
<ul style="list-style-type: none"> • Republic 1. Book IV [435-445] <ul style="list-style-type: none"> • The Virtues in the - Individual 2. Book V [472-480] <ul style="list-style-type: none"> • Philosophers Must Be King 	<ul style="list-style-type: none"> • جمهوری ۱. کتاب چهارم (۴۴۵-۴۴۳) <ul style="list-style-type: none"> • فضیلت‌ها در انسان ۲. کتاب پنجم (۴۸۰-۴۷۲) <ul style="list-style-type: none"> • فیلسوفان چونان پادشاهان

<p>3. Book VI [504-512]</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Sun • Four Stages of Cognition <p>4. Book VII [514-546]</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Allegory of the Cave <p>• Phaedrus</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Immortality of the Soul • Myth of the Soul: The Charioteer and Two Horses <p>• Parmenides [126-137]</p> <p>• Timaeus [29-38 / 47-54 / 89-90]</p> <p>1. The Works of Reason</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Motive of Creation • The Creator's Model • One World, Not Many • The Body of the World: Why This Consists of Four Primary Bodies? • The World's Body Contains the Whole of All the Four Primary Bodies • It is a Sphere, Without Organs or Limbs, Rotating on Its Axis • Soul is Prior to Body • The World's Body Fitted to Its Soul 	<p>۳. کتاب ششم (۵۰۴-۵۱۲)</p> <ul style="list-style-type: none"> • خورشید • چهار مرحله شناخت <p>۴. کتاب هفتم (۵۱۴-۵۴۶)</p> <ul style="list-style-type: none"> • تشبیه مغاره <p>• فایدروس (۲۴۵-۲۵۶)</p> <ul style="list-style-type: none"> • نامیرایی جان <p>• اسطوره جان: ارابه ران و دو اسبان</p> <p>• پارمنیدس (۱۳۷-۱۲۶)</p> <p>• تیمائوس (۳۸-۲۹ / ۵۴-۴۷ / ۹۰-۸۹)</p> <p>۱. آثار خرد</p> <ul style="list-style-type: none"> • علت آفرینش • الگوی آفریننده • یک جهان، نه بسیار • کالبد جهان: چرا دربردارنده چهار عنصر نخستین است؟ • کالبد جهان و چهار عنصر نخستین است • جهان گوی‌شکل؛ بی‌اندامی و عضوی، گردش‌کنان بر گرد محور خویش • پیشی جان از کالبد • همخوانی کالبد جهان با جان خویش
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • The Planets as Instruments of Time • Necessity, The Errant Cause • The Receptacle of Becoming • Fire, Air, Etc., Are Names of Qualities, not of Substance • The Receptacle has no Qualities of Its Own • Ideal Models of Fire, Air, Water and Earth • Description of Chaos • Care of the Soul 	<ul style="list-style-type: none"> • سیارات چونان افزارهایی برای زمان • ضرورت، دلیل سرگردان • ظرف شدن • آتش، هوا و ... چونان نام‌هایی برای کیفیات، نه گوهر • فقدان ظرف در داشتن کیفیتی از خویش • الگوهای برین آتش، هوا، آب و خاک • بازگویی (توصیف) کانوس • مراقبت از جان
<p>Aristotle [Introductory Note]</p>	<p>ارسطو (یادداشتی تمهیدی)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Categories [1A-4B] 	<ul style="list-style-type: none"> • مقولات (1A-4B)
<ul style="list-style-type: none"> • On the Soul [424B-435A] 	<ul style="list-style-type: none"> • درباره نفس (424B-435A)
<ul style="list-style-type: none"> • Metaphysics <ul style="list-style-type: none"> • Book I [980A-988B] • Book II [993A-995A] • Book IV [1003A-1012B] • Book VI [1025B-1028A] 	<ul style="list-style-type: none"> • مابعد الطبیعه <ul style="list-style-type: none"> • کتاب نخست (980A-988B) • کتاب دوم (993A-995A) • کتاب چهارم (1003A-1012B) • کتاب ششم (1025A-1028B)

<ul style="list-style-type: none">• Book VII [1028A-1041B] • Book IX [1045B-1052A] • Book XII [1069A-1076A]	<ul style="list-style-type: none">• کتاب هفتم (1028A-1041B) • کتاب نهم (1045B-1052A) • کتاب دوازدهم (1069A-1076A)
<ul style="list-style-type: none">• Nicomachean Ethics [1094A-1099B]	<ul style="list-style-type: none">• اخلاق نیکوماخوس (1094A-1099B)
<ul style="list-style-type: none">• Book I• Chapter I• Chapter II• Chapter III• Chapter IV• Chapter V• Chapter VI• Chapter VII• Chapter VIII	<ul style="list-style-type: none">• کتاب یکم• فصل یکم• فصل دوم• فصل سوم• فصل چهارم• فصل پنجم• فصل ششم• فصل هفتم• فصل هشتم
<ul style="list-style-type: none">• Politics [1252A-1253B]	<ul style="list-style-type: none">• سیاست (1252A-1253B)
<ul style="list-style-type: none">• Books I: The Theory of The Household	<ul style="list-style-type: none">• کتاب یکم: نظریه منزلداری (تدبیر منزل)
<p>Selective Bibliography [Both in English and Persian]</p>	<p>منبع شناسی گزیده ای (انگلیسی و فارسی)</p>
<p>– <i>Geneural</i></p>	<p>– کلیات</p>

<p>—<i>Presocratics</i> -Text -Translation and Commentary -General</p>	<p>— پیش سقراطیان - متن - برگردان و شرح - کلیات</p>
<p>—<i>Plato</i> -Translation -General</p>	<p>— افلاطون - برگردان - کلیات</p>
<p>—<i>Aristotle</i> -Translation -General</p>	<p>— ارسطو - برگردان - کلیات</p>

بازخوانی متون درسی «مبانی عرفان و تصوف»

احمد رضی

استادیار دانشگاه گیلان

مقدمه

ادبیات عرفانی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین بخش‌های ادبیات فارسی است که از جهت تنوع و عمق از اهمیت زیادی برخوردار است. نگاهی گذرا به کتاب‌های درسی رشته زبان و ادبیات فارسی در مقاطع مختلف تحصیلی به خوبی نشان می‌دهد که بعد از ظهور و گسترش عرفان در ایران، برجسته‌ترین آثار ادبی را، آثاری تشکیل می‌دهند که یا کاملاً عرفانی‌اند و یا تحت تأثیر اندیشه‌ها و رفتارهای عارفان بوده‌اند، به طوری که بدون آگاهی از عرفان، فهمیدن آنها ممکن نیست. کتاب‌های زیر از جمله آثاری‌اند که دانشجویان این رشته آنها را در طول دوران تحصیل می‌خوانند:

کشف‌الاسرار میبدی، مرصادالعباد نجم‌الدین رازی، گلستان سعدی، کشف‌المحجوب هجویری، کیمیای سعادت محمد غزالی، رساله قشیریه، مصباح‌الهدایه محمود کاشانی، تمهیدات عین‌القضاة، شرح فصوص‌الحکم، آثار سهروردی و روزبهان بقلی، حدیفة‌الحقیقه سنایی، قصاید سنایی، مثنوی معنوی مولوی، غزلیات مولوی (دیوان شمس)، بوستان سعدی، قصاید و غزلیات سعدی، منطق‌الطیر عطار، گلشن راز شبستری، دیوان حافظ، مخزن‌الاسرار نظامی و...

مجموعه این آثار نشان می‌دهند که عرفان در پاسداری از زبان فارسی نقش مهمی داشته و به شعر و نثر فارسی رنگ خاصی داده است و موجب تحول در بیشتر قالب‌های ادبی از جمله غزل، قصیده، مثنوی و رباعی و همچنین قصه و حکایت در زبان فارسی شده است و ادب فارسی را از جهت کمی و کیفی پربار کرده است. (زرین کوب، ۱۳۶۲: ۱۲۹)

«این ادب وسیع و متنوع، گاه با قلمرو ذوق و روح سروکار دارد و گاه با دنیای عقل و فکر. آنچه با عقل و فکر خواننده سروکار دارد عرفان و حکمت صوفی است با موعظه و تربیت او. اما آنچه با ذوق و روح سروکار دارد، شعر و غزل صوفی است با شطحیات او و حتی با ادعیه و مناجاتش. گاهی نیز شعر صوفی، این هر دو قلمرو را به هم می‌آمیزد. مرز عقل و ذوق را به هم می‌زند و از ترکیب آن دو، چیزی از نوع منظومه‌های پرشور عطار یا مثنوی مولوی پدید می‌آورد که نه تعلق به عقل و فکر صرف دارد و نه متعلق به دنیای ذوق و هنر محض است.» (انوشه، ج ۲، ص ۹۵۳)

برنامه‌ریزان درسی در دانشگاه‌ها برای اینکه دانشجویان رشته ادبیات فارسی درک بهتری از متون ادبی عرفانی داشته باشند درسی را با عنوان «مبانی عرفان و تصوف» در مجموعه درسی این رشته در نظر گرفته‌اند تا دانشجویان قبل از روبه‌رو شدن با چنین متن‌هایی با گرایش‌های مختلف عرفانی و همچنین با اندیشه‌های محوری و مراحل سیر و سلوک عرفان آشنا شوند.

از آنجا که اشاره به همه مباحث گسترده و متنوع عرفانی در دو واحد درسی ناممکن است، بدیهی است که جهت بهره‌وری بیشتر از فرصت اختصاص یافته، همان‌طور که از نام درس فهمیده می‌شود، بهتر است به مبانی و مباحث بنیادی عرفان توجه و از پرداختن به مباحث حاشیه‌ای پرهیز کرد تا دانشجویان تصویری روشن و نظام‌مند از اندیشه‌ها و رفتارهای عارفان داشته باشند و مباحث این درس را کلید و راهگشای مشکلات متون درسی عرفانی اعم از نثر و شعر بدانند.

دستیابی به این هدف در گرو توجه به دو عامل استاد و کتاب درسی است. در مقاله حاضر درصددیم مقوله «کتاب درسی» را بررسی کنیم. از این رو، تلاش می‌شود ضمن بازخوانی کتاب‌هایی که برای تدریس این درس نشر یافته‌اند، نقاط قوت و ضعف آنها بررسی شود.

معرفی مختصر کتاب‌های درسی

در این مقاله، هفت کتاب از مجموعه کتاب‌هایی که در زمینه عرفان و تصوف تألیف شده‌اند و نویسندگان آنها دانشگاهی‌اند بررسی شده است.

بازخوانی متون درسی «مبانی عرفان و تصوف» ۲۷۹

مشخصات این کتاب‌ها در جدول زیر آمده است:

ردیف	نام کتاب	مؤلف	سال نشر چاپ اول	تعداد صفحات	نام ناشر
۱	سیر تکاملی و اصول و مسائل عرفان و تصوف	دکتر سیدیحیی یثربی	۱۳۶۸	۵۱۴	دانشگاه تبریز
۲	مبانی عرفان و تصوف	دکتر قاسم انصاری	۱۳۷۰	۱۹۸	کتابخانه طهوری
۳	مقدمه‌ای بر مبانی عرفان و تصوف	دکتر سیدضیاءالدین سجادی	۱۳۷۲	۳۷۲	سمت
۴	مبانی عرفان و تصوف	دکتر محمدحسین بیات	۱۳۷۴	۲۳۰	دانشگاه علامه طباطبایی
۵	کلیاتی در مبانی عرفان و تصوف	دکتر غلامعلی آریا	۱۳۷۵	۱۶۰	مؤسسه پایا
۶	سیری در عرفان	دکتر گل‌بابا سعیدی	۱۳۷۷	۲۳۳	طریق کمال
۷	راه گنج	دکتر محمدحسن حائری	۱۳۷۹	۲۶۸	مدینه

ترتیب قرارگرفتن کتاب‌ها در این جدول براساس سال نشر آنها در اولین چاپ است. براساس این جدول کتاب دکتر یثربی (با ۵۱۴ صفحه) بیشترین حجم و کتاب دکتر آریا (با ۱۶۰ صفحه) کمترین حجم را دارد.

نگاهی گذرا به محتوای کتابهای درسی

۱. کتاب سیر تکاملی و اصول و مسائل عرفان و تصوف، تألیف آقای دکتر سیدیحیی یثربی است که در چاپ‌های بعدی با نام عرفان نظری نشر یافته است.

این کتاب دو بخش مستقل دارد. در بخش اول ضمن ارائه مباحث مقدماتی در معرفی عرفان و عارف، تشابه و تفاوت‌های تصوف اسلامی با سایر مکاتب عرفانی بیان شده و تاریخ تصوف تا قرن نهم به صورت تحلیلی و طبقه‌بندی شده، توضیح داده شده است. در بخش دوم ضمن توضیح درباره موضوع، مسائل و مبادی عرفان و برخی از اصطلاحات عرفا بحث شده است. همچنین متن رساله *التوحید والنبوة والولایته*، اثر قیصری، نقل، ترجمه و شرح شده است و در شرح آن، دیدگاه عارفان در خصوص توحید، نبوت، ولایت، خلافت و مراحل سیر و سلوک برای کسب ولایت به تفصیل توضیح داده شده است.

مهم‌ترین اشکال این کتاب حجم زیاد آن و نپرداختن به بعضی از عناوینی است که در سرفصل درس پیش‌بینی شده است. البته دکتر یثربی کتاب دیگری به نام *فلسفه عرفان* منتشر کرده که در آن نمط نهم از کتاب *الاشارات والتنبیها* ابن‌سینا را شرح داده و عرفان را نقد و تحلیل و ارزیابی کرده است (یثربی، ۱۳۷۰). با گزینش مطالبی از هر دو کتاب دکتر یثربی و افزودن مباحثی بر آنها می‌توان کتاب درسی مناسبی برای درس مبانی عرفان و تصوف تهیه کرد.

۲. کتاب *مبانی عرفان و تصوف*، تألیف آقای دکتر قاسم انصاری در آغاز برای دانشجویان دانشگاه پیام نور نوشته شد (انصاری، ۱۳۷۰: ۹). تنها تفاوت محتوایی چاپ طهوری با چاپ دانشگاه پیام نور در پیشگفتار دو صفحه‌ای کتاب است. مطالب این کتاب در دوازده درس عرضه شده است و به شیوه سایر کتاب‌های پیام نور، اهداف کلی و آموزشی هر درس، پیش از مباحث درس توضیح داده شده و سؤال‌هایی از محتوای درس با عنوان «خودآزمایی» در پایان آن آورده شده است که دانشجویان می‌توانند پاسخ سؤالات را در آخر کتاب مطالعه کنند.

مهم‌ترین مطالب این کتاب عبارت‌اند از: تعریف عرفان و تصوف؛ اشاره‌ای به شیوه‌های تصوف؛ شرح مقامات و احوال عرفانی؛ توضیح درباره تعدادی از اصطلاحات رایج در متون عرفانی؛ تبیین برخی از اندیشه‌های محوری عارفان از جمله وحدت وجود، تجلی، عشق و جبر؛ معرفی مختصر ۲۶ فرقه از صوفیان؛ توضیحاتی درباره خانقاه، خرقه و سماع و تأثیر عرفان در امور اجتماعی؛ نگاهی

کوتاه به عرفان و تصوف در خارج از دنیای اسلام و سرانجام معرفی کوتاه عارفان مشهور از صدر اسلام تا قرن نهم هجری.

از امتیازات کتاب دکتر انصاری، جامعیت عناوین آن براساس سرفصل درس است؛ همچنین بیان اهداف هر بخش و گنجاندن خودآزمایی از امتیازات منحصر به فرد این کتاب به شمار می‌رود. مهم‌ترین اشکال کتاب این است که در آن مباحث به صورت گذرا مطرح می‌شود و پراکنده‌گویی در آن زیاد است.

۳. مقدمه‌ای بر مبانی عرفان و تصوف، تألیف آقای دکتر سیدضیاءالدین سجادی به علت آنکه در انتشارات سمت منتشر شده، تنها کتاب رسمی است که در ارتباط با این درس به چاپ رسیده است.

همچنان‌که از پیشگفتار کتاب فهمیده می‌شود، ظاهراً تعبیر «مقدمه‌ای بر» از طرف ناشر به نام این کتاب افزوده شده است (سجادی، ۱۳۷۲: هجده) که با نگاهی به محتوای کتاب، افزودن آن درست به نظر می‌رسد، زیرا تقریباً نیمی از مطالب این کتاب به شرح حال عرفای مشهور از قرن دوم تا هشتم هجری اختصاص دارد. مهم‌ترین مباحث این کتاب غیر از شرح حال عرفا عبارت‌اند از:

تعریف عرفان و تصوف، و بیان تفاوت آن دو؛ معرفی و شرح مقامات هفتگانه و احوال دهگانه؛ معرفی فرقه‌های صوفیه؛ توضیحاتی درباره اصطلاحات صوفیه و مستحسنان متصوفه، مانند خرقه‌پوشی، چله‌نشینی، خانقاه‌گزینی و سماع؛ توضیحاتی درباره عشق و اشاراتی درباره ادبیات عرفانی.

دکتر سجادی در توضیح مطالب بیش از همه به نقل سخنان مشایخ صوفیه می‌پردازد. فراوانی نقل قول‌ها و نبودن ارتباط بین آنها در بسیاری از موارد، خواندن کتاب را برای دانشجویان دشوار می‌کند.

۴. مبانی عرفان و تصوف تألیف دکتر محمدحسین بیات، چاپ انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی است. این کتاب هفت گفتار دارد. دو گفتار نخست آن شامل مباحث مقدماتی از قبیل بیان تعریف، موضوع، غایت و مسائل عرفان و توضیحاتی درباره ریشه واژه صوفی است. در گفتار سوم به ریشه‌یابی عرفان اسلامی و ارتباط آن با عرفان سایر ملل و سرزمین‌ها پرداخته شده است.

گفتارهای چهارم و پنجم این کتاب از اهمیت بیشتری برخوردارند زیرا در گفتار چهارم درباره برخی از مسائل مهم عرفان نظری، از جمله وحدت وجود، تجلی و ولایت تکوینی برای انسان کامل بحث شده و در گفتار پنجم نیز به طور کوتاه برخی از مسائل برجسته عرفان عملی بررسی شده است. گفتار ششم به بحث درباره اصطلاحات عرفانی و رمزگشایی از آنها اختصاص دارد و در گفتار هفتم نیز می‌توان به شرح حال عارفان مشهور از قرن دوم تا قرن نهم و مشخصات برخی از سلسله‌های معروف صوفیه نگاهی کوتاه انداخت.

از مزایای کتاب دکتریات پرداختن عمیق به چند عنوان از اندیشه‌های محوری عارفان از جمله مسئله وحدت وجود است (← بیات، ۱۳۷۴: ۹۲-۵۱)؛ اما نثر کتاب او روان نیست و غلط‌های تایپی در آن فراوان است.

۵. کلیاتی در مبانی عرفان و تصوف، تألیف آقای دکتر غلامعلی آریا دارای مجموعه‌مباحثی است که از کتاب‌های مختلف گردآوری شده‌اند؛ بدون آنکه مطالب به مآخذ ارجاع داده شوند.

مؤلف در پیشگفتار وعده داده است که بیشتر به بحث‌های مبنایی و کمتر به شرح احوال بپردازد (آریا، ۱۳۷۵: ۱۲)، اما تقریباً دوسوم مباحث کتاب، یعنی بخش‌های دوم تا ششم به شرح حال عارفان و معرفی فرقه‌های صوفیه اختصاص دارد و این درحالی است که این کتاب مجموعاً دارای هفت بخش است.

در بخش نخست نیز واژه‌های عرفان، صوفی، سالک و درویش معنی شده‌اند و منشأ ظهور تصوف مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. در بخش آخر کتاب، بعضی از ویژگی‌های تصوف از جمله خرقه‌پوشی، چله نشینی، سماع، فتوت و جوانمردی، عشق و... توضیح داده شده است.

۶. سیری در عرفان، تألیف دکتر گل‌بابا سعیدی است که مؤلف آن انگیزه تألیف کتاب را عشق مفرط و ایمان وافر خود به عرفان و مظاهر آن معرفی می‌کند (سعیدی، ۱۳۷۷: ۵).

این کتاب ده بخش دارد و مباحث متنوعی براساس سلیقه مؤلف در این ده بخش گردآوری و عرضه شده است. مهم‌ترین مطالب این کتاب عبارت‌اند از: تعریف و مشخصات تصوف؛ پیشینه تصوف؛ حالات مختلف صوفیان؛ مشخصات

بازخوانی متون درسی «مبانی عرفان و تصوف» ۲۸۳

عرفان اسلامی؛ هستی از نظر فلاسفه و عرفا؛ تفسیر رهایی و آزادی از دیدگاه عرفا؛ دوگانگی و ابهام در آرای عرفا؛ نظریات گوناگون عرفا درباره ابلیس و مطالبی درباره تقدیر و گناه.

بیش از نیمی از مطالب کتاب به مباحث غیرضروری اختصاص دارد. به عنوان مثال ۶۴ صفحه درباره نظر عارفان در مورد ابلیس (همان، ص ۲۱۴-۱۵۰) و ۶۷ صفحه درباره دوگانگی پیام‌های مولوی، شمس تبریزی، سعدی و حافظ (همان، ص ۱۴۹-۸۳) بحث می‌کند.

روش مباحث کتاب دانشگاهی نیست و ظاهراً مؤلف آن را در پاسخ به درخواست قلبی خود نوشته است نه برای دانشجویان.

۷. راه گنج، تألیف آقای دکتر محمدحسن حائری است. مؤلف خواسته است تا از دریچه ادب فارسی به اصول و مبانی عرفان نظر کند و پرکارآمدترین مفاهیم عرفانی در ادب فارسی را با استناد به متون ادبی و شواهد شعری توضیح دهد (حائری، ۱۳۷۹: ۸-۷)؛ به همین دلیل در تبیین مباحث از متون ادبی اعم از شعر و نثر نمونه‌های زیادی آورده است که برای دانشجویان ادبیات فارسی جذاب است و جنبه کاربردی دارد اما فراوانی نقل‌قول‌ها نثر کتاب را از یکدستی خارج کرده است.

عناوین این کتاب عبارت‌اند از: تعریف عرفان و تصوف؛ شریعت، طریقت و حقیقت؛ مقامات طریقت؛ حقیقت احوال؛ مرید و مراد؛ عقل و نفس؛ ملکوتیات؛ اطوار دل؛ بحث‌هایی درباره علم، عشق، تجلی، رازداری، رندی، سماع، چله‌نشینی و خرقه‌سوزی. در پایان کتاب نیز فرقه‌های تصوف را معرفی کرده و شرح حال برخی صوفیان و معنی اصطلاحات عرفانی را آورده است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود عناوین کتاب از تنوع خوبی برخوردار است اما به اندیشه‌های محوری عارفان به صورت کافی توجه نشده است؛ به عنوان مثال به بحث وحدت وجود در آن اشاره‌ای نمی‌شود.

در جدول زیر برخی از مشخصات این کتاب‌ها با هم مقایسه شده‌اند:

حائری	سعیدی	آریا	بیات	سجادی	انصاری	یثربی	
x	x	x	x	x	x	x	پیشگفتار یا مقدمه
x	x	x	x	x	x	x	فهرست مطالب
x	-	-	x	x	x	x	رعایت اصول ارجاع نویسی
x	-	x	-	x	x	x	فهرست منابع
-	-	-	-	-	x	-	خودآزمایی
-	-	-	-	-	-	-	استفاده از جدول‌ها و نمودارها برای تفہیم مطالب
-	-	-	-	-	-	-	آوردن خلاصه مباحث

مقایسه محتوای کتاب‌های درسی

اگر بخواهیم مطالب اختصاصی هریک از کتاب‌ها را کنار بگذاریم و آنها را از جهت میزان پرداختن به مباحث مشترک بررسی کنیم و در عین حال به مباحث بنیادی عرفان و همچنین به سرفصل درس نیز نظر داشته باشیم تا اندازه‌ای به میزان جامعیت مطالب کتاب‌ها پی خواهیم برد. برای این کار مهم‌ترین مباحث عرفانی را که به صورت تقریبی بین کتاب‌ها مشترک بود در جدول بالا نشان داده‌ایم. البته آن دسته از مباحث مهم را که مورد غفلت مؤلفان قرار گرفته‌اند در قسمت بعدی و با عنوان کاستی‌های کتاب‌های موجود بررسی خواهیم کرد.

یادآوری می‌شود شماره‌هایی که در خانه‌های جدول بالا آمده است نشان‌دهنده تعداد صفحاتی است که هر مؤلف در کتاب خود به موضوع مورد نظر پرداخته است. برای آنکه حجم مطالب اختصاص یافته به هر موضوع نسبت به حجم مطالب سنجیده شود، تعداد صفحات هر کتاب نیز در انتهای جدول آورده شده است. در این جدول مطالب کمتر از یک صفحه، یک صفحه گزارش شده

بازخوانی متون درسی «مبانی عرفان و تصوف» ۲۸۵

است اما اشارات مؤلفان به موضوع مورد نظر در لابه‌لای سایر مباحث به حساب نیامده است.

مؤلفان		مهم‌ترین مباحث عرفانی					
بشری	انصاری	سجادی	بیات	آریا	سعیدی	حائری	
۹	۲	-	۱	۵	-	-	تبيين عرفان نظری و عملی
۱۸	۱۳	۳۱	۱۷	۳	-	۴۸	مراحل سیر و سلوک عملی
۲۵	۱۰	۲۳	۴۰	۵	-	۲۵	شرح اصطلاحات عرفانی
۸۴	۳۰	۱۷۵	۲۵	۷۵	-	۸	معرفی عارفان مشهور
۵۳	۱۲	-	۳۳	۱۹	۳	-	سرمنشأی تصوف اسلامی و بررسی عرفان در نزد اقوام دیگر
-	۶	۱۸	۴	۹	۳	۱۸	عشق محوری و تقابل عشق و عقل
۲۴	۵	-	۲۰	-	۱۰	-	وحدت وجود
۴۳	۴	-	۱۱	۴	-	۱۰	ولایت‌پذیری
-	۲	-	۲	-	-	۶	تجلی ازلی
۱۷	-	-	۵	-	-	-	انسان کامل
-	۳	-	-	-	۱۰	-	جبرگرایی عارفان
۳	۱۵	۲۴	۱۷	۹	-	۱۵	معرفی فرقه‌های صوفیه
-	۱۰	-	۱۰	۶	-	۲۳	آداب و رسوم صوفیه (خانقاه، چله‌نشینی، سماع و...)
-	۴	-	-	۳	-	-	تأثیر عرفان در امور اجتماعی
-	۱	۱۱	-	۱	-	-	رابطه زبان و ادبیات با عرفان
۵۱۴	۱۹۸	۳۷۲	۲۳۰	۱۶۰	۲۳۳	۲۶۸	تعداد صفحات کتاب

این جدول نشان می‌دهد که از جهت تنوع مطالب به ترتیب کتاب‌های دکترانصاری، دکترآریا و دکترآریا از تنوع بیشتری برخوردارند و کتاب‌های دکترسعیدی و دکترسجادی به ترتیب کمترین تنوع را دارند. از جهت نوع مباحث، عناوین زیر بیش از همه، مورد توجه مؤلفان قرار گرفته است:

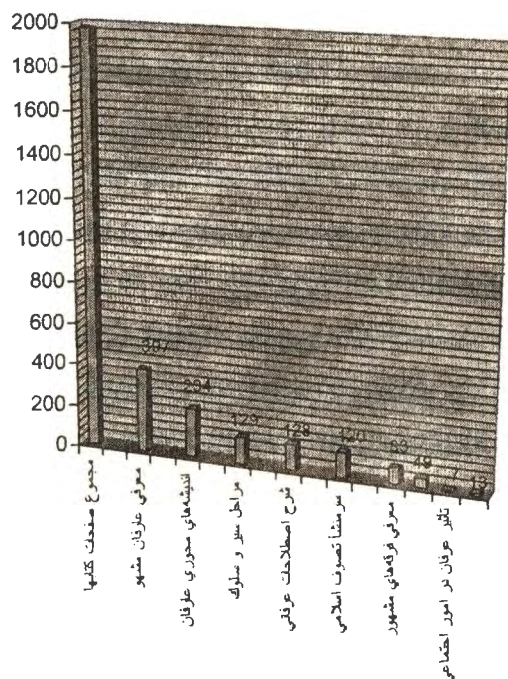
۱. معرفی عارفان مشهور، ۲. معرفی فرقه‌های صوفیه، ۳. شرح اصطلاحات عرفانی، ۴. مراحل سیر و سلوک عملی، ۵. عشق محوری و تقابل عقل و عشق. همچنین عناوین زیر کمتر از همه، مورد توجه مؤلفان بوده است:

۱. تأثیر عرفان در امور اجتماعی، ۲. رابطه زبان و ادبیات با عرفان، ۳. انسان کامل، ۴. جبرگرایی عارفان، ۵. تجلی ازلی.

از میان اندیشه‌های محوری عارفان بیش از همه به مقوله «عشق» پرداخته شده است؛ پس از آن به ترتیب اندیشه‌های «ولایت‌پذیری» و «وحدت وجود» مورد توجه بوده‌اند.

در نمودار زیر تعداد صفحات اختصاص‌یافته به هر موضوع در مجموع کتاب‌ها نشان داده شده است. در این نمودار، مجموع عنوان‌های عشق، وحدت وجود، ولایت، تجلی، جبرگرایی و انسان کامل با عنوان اندیشه‌های محوری عارفان آورده شده است. این نمودار نشان می‌دهد که حجم مباحث غیرمشترک کتاب‌ها بسیار زیاد است.

1975



نمودار ۱. تعداد صفحات اختصاص یافته به موضوعات مورد نظر نسبت به کل صفحات کتابها

کاستی‌های کتاب‌های موجود

مهم‌ترین کاستی‌های کتاب‌های موجود عبارت‌اند از:

۱. عدم توجه کافی به مباحث زیربنایی عرفان

همان‌طور که از عنوان درس معلوم است مطالبی که در این درس ارائه می‌شود باید بیشتر به مبانی عرفان اختصاص یابد و از پرداختن به مباحث حاشیه‌ای پرهیز شود تا دانشجویان با تکیه بر مبانی آموخته‌شده، بتوانند آثار متنوع و گسترده ادبیات عرفانی را بفهمند و اندیشه‌ها و گرایش‌های مختلف عرفانی را عالمانه تجزیه و تحلیل کنند و مانند عوام، مطالب مربوط به عرفان را به مسائلی همچون کشف و کرامات محدود نسازند.

به همین جهت پرداختن به جهان‌بینی عارفان و ارائه تصویری روشن و نظام‌مند از اندیشه‌های محوری آنان، بسیار لازم‌تر از بسیاری از مباحث حاشیه‌ای است. دانشجویان باید بیاموزند که عرفان در بعد عملی دارای برنامه دقیق و حساب‌شده‌ای برای سیروسلوک معنوی آدمیان در شکل‌های فردی و گروهی است و در بُعد نظری از یک نظام فکری منسجم برخوردار است و اندیشه‌های گوناگون و به‌ظاهر متضاد عارفان باید در همان نظام فکری و در ارتباط با هم تفسیر و فهمیده شوند تا متناقض جلوه نکنند. دانشجویان باید ارتباط اندیشه وحدت وجود را با تفسیر مبتنی بر تئوری عشق از هستی بدانند، از ارتباط آن دو با اندیشه‌های دیگر عارفان همچون «تجلی» و «نظام احسن» باخبر باشند. اعتقاد به نظام احسن و جبرگرایی عارفان را به تفسیر متکلمانه محدود نکنند بلکه بین جبرگرایی عاشقانه و جبرگرایی متکلمانه تفاوت قایل شوند و اندیشه تقدیم لطف الهی را با جبرگرایی عارفان مرتبط بدانند، همچنین از اینکه بین اندیشه‌های «انسان کامل» عارفان با «ولایت‌پذیری» آنان و اندیشه‌های پیشین چه ارتباطی وجود دارد آگاه باشند و...

توجه نکردن به نظام‌مندبودن جهان‌بینی عارفان موجب شده است که مؤلف کتاب سیری در عرفان فصلی طولانی را با عنوان «دوگانگی و ابهام در آرای عرفا» در کتابش بگنجانند تا نشان دهد عارفانی همچون مولوی، شمس تبریزی، حافظ و... تناقض‌گو بوده‌اند (سعیدی، ۱۳۷۷: ۱۴۹-۸۳).

۲. مشخص نبودن تفاوت گرایش‌های عرفانی مختلف

در کتاب‌های موجود برای نشان‌دادن گرایش‌های متفاوت در عرفان، فرقه‌های مختلف صوفیه معرفی می‌شوند اما آشنایی با فرقه‌ها - که بسیاری از آنها تفاوت اساسی با هم ندارند و تفاوت آنها بیشتر ناظر به عرفان عملی است - به دانشجویان در فهم پیام‌های عارفان کمک زیادی نمی‌کند، از این‌رو دانشجویان معمولاً درباره همه عارفان به یک نحو داوری می‌کنند و از همه آنان انتظار واحدی دارند. می‌خواهند دیوان حافظ را همان‌طور تفسیر کنند که مثنوی مولوی را تفسیر می‌کنند، یعنی از عرفان مولوی و عرفان حافظ تلقی واحدی دارند و یا آنکه عرفان

بازخوانی متون درسی «مبانی عرفان و تصوف» ۲۸۹

مولوی را دقیقاً مانند عرفان محمد غزالی به حساب می‌آورند، درحالی‌که هرکدام از آنان نماینده گرایشی خاص از عرفان محسوب می‌شوند. همین تصویر مبهم، آشفته و متناقض موجب می‌شود تا عده‌ای پیام‌های عرفانی آشکار برخی از شاعران را انکار کنند.

درس مبانی عرفان باید بتواند گرایش‌های عرفانی را در دو بُعد عملی و نظری با طبقه‌بندی منطقی معرفی کند؛ تفاوت عرفان زاهدانه و خائفانه کسانی مثل امام محمد غزالی را با عرفان عاشقانه مولوی نشان دهد و همچنین تفاوت عرفان رندانه حافظی را با عرفان عاشقانه و همچنین با عرفان زاهدانه به خوبی توضیح دهد (رضی، ۱۳۸۱: ۸۷-۶۹) و بین آنها و عرفان عالمانه صدرایی فرق بگذارد و در این میان، عرفان روشنفکرانه برخی از جریان‌های فکری معاصر را نیز بشناساند. تنها در این صورت است که دانشجویان ادبیات فارسی توانایی درک و تفسیر پیام‌های عرفانی شاعران و نویسندگان برجسته ادب فارسی را پیدا می‌کنند.

۳. پرداختن بیش از اندازه به تاریخ تصوف و شرح حال عارفان

همان‌طور که در نمودار شماره ۱ دیدیم، بیشترین مباحث کتاب‌ها (۳۹۸ صفحه) به بیان شرح حال عرفا و تاریخ تصوف اختصاص دارد؛ درحالی‌که دانشجویان ادبیات فارسی در درس‌های تاریخ ادبیات با شرح حال بسیاری از عارفان آشنا می‌شوند. علاوه بر این، در کتاب‌های موجود - به جز کتاب دکتر یثربی - عارفان به لحاظ تاریخی و قرن به قرن معرفی می‌شوند و معرفی آنان با تحلیل و تعیین جایگاه آنان در سیر تکاملی عرفان همراه نیست. تنها دکتر یثربی با طبقه‌بندی عارفان قرن‌های اول تا نهم هجری در پنج مرحله توانسته است طبقه‌بندی تازه‌ای براساس روند تکاملی عرفان اسلامی عرضه کند (یثربی، ۱۳۶۸: ۱۷۲-۹۳). اما روش او مورد توجه سایر مؤلفان قرار نگرفت.

۴. کم‌توجهی به نقد تصوف

یکی از خصوصیات کتاب‌های مورد نظر این است که بیشتر به ویژگی‌های مثبت عرفان و تصوف می‌پردازند؛ از دیدگاه آسیب‌شناسانه به تصوف نمی‌نگرند

و با روش‌های علمی تصوف را نقد نمی‌کنند. در این میان، تنها دکتر سعیدی تا اندازه‌ای به مقوله نقد پرداخته است که البته اظهارنظرهای او بیشتر سلیقه‌ای و شخصی است و از اعتبار علمی لازم برخوردار نیست.

واقعیت این است که عرفان و تصوف در گذشته مخالفان و منتقدان زیادی داشته است و این مخالفت‌ها گاه مشکلاتی جدی بر سر راه صوفیان ایجاد کرده است و کسانی همچون حلّاج، عین‌القضاة، سهروردی و مجدالدین بغدادی را به کام مرگ کشانده است.

دانشجویان باید با گروه‌های مختلفی که به ستیز یا نقد عرفان پرداخته‌اند آشنا شوند و بدانند که چرا برخی از فقها با صوفیه مخالفت کرده‌اند (ابن‌الجوزی، ۱۴۰۳ هـ. ق.: الباب العاشر) و دلایل فلاسفه و متکلمان در مخالفت با عارفان چه بوده است؟ (زرین‌کوب، ۱۳۶۹: ۳۰۸-۲۶۷) همچنین خود عارفان چگونه عارف‌نمایان را به نقد کشیده و آنان را رسوا کرده‌اند؟

۵. اکتفا کردن به توضیح درباره عرفان تا قرن هشتم

با آنکه «معرفی عارفان مشهور» از موضوعات مشترک کتاب‌های مورد بررسی است و بیشترین حجم مطالب را از بین سایر موضوعات کتاب‌ها به خود اختصاص داده است (نمودار شماره ۱)، مؤلفان محترم تنها به شرح حال عارفانی که تا قرن هشتم یا نهم زندگی می‌کردند پرداخته‌اند و به تشریح اندیشه‌ها و افکار آنان بسنده کرده‌اند و به چگونگی تداوم جریان عرفان و تصوف نپرداخته‌اند؛ درحالی‌که تعداد شاعران و نویسندگانی که عارف یا متأثر از عرفان بوده‌اند فراوان است (صفا، ۱۳۶۳: مجلدهای چهارم و پنجم). علاوه بر این، عرفان و تصوف در این دوران تفاوت‌های گسترده و چشمگیری از جهت محتوا و عملکرد با دوره‌های پیش از خود دارد زیرا از سویی به علت گسترش مذهب شیعی در ایران، گرایش‌های عرفانی منطبق با افکار و موازین شیعی رواج یافته است که به همنشینی مسالمت‌آمیز فقه و عرفان منجر شد و تحولات اجتماعی و سیاسی خاصی را به وجود آورد که نمونه اخیر آن پیروزی انقلاب اسلامی ایران به رهبری فرزانه‌ای عارف است و نمونه دیگر آن به دست گرفتن حکومت توسط شاه

بازخوانی متون درسی «مبانی عرفان و تصوف» ۲۹۱

اسماعیل صفوی به پشتیبانی صوفیان است که به تشکیل حکومت صفویان در ایران منجر شد. (الشیبی، ۱۳۷۴: فصل هفتم)

از سوی دیگر، آرا و اندیشه‌های صدرالمتألهین شیرازی در همسو نشان دادن عرفان، برهان و قرآن نقطه عطفی در این دوران محسوب می‌شود که با گسترش آن کم‌کم تقابل تاریخی فلاسفه و متکلمان با عرفا رنگ باخته است.

در دهه‌های اخیر نیز عرفان در شکل‌های مختلف به حیات خود ادامه می‌دهد: پاسداران شیوه‌های سنتی در قالب سلسله‌های صوفیه همچون نعمت‌اللهی، ذهبیه، مولویه و... در خاندان‌ها، آداب و رسوم مشایخ صوفیه را احیا می‌کنند و پیروان حکمت متعالیه راهی را که صدرالمتألهین گشوده است در حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها به کمال می‌رسانند و گروهی نیز در دانشگاه‌ها با نگاهی کاربردی به عرفان و توجه به نقش آن در آرامش‌بخشی و کاهش مشکلات روانی انسان معاصر، عرفان روشنفکرانه را ترویج می‌کنند.

ادبیات معاصر نیز در قالب‌های شعر و نثر، گونه‌های متفاوت از گرایش‌های عرفانی را بازتاب می‌دهد که آشکارترین نشانه‌های عرفان را می‌توان در داستان‌های دوران دفاع مقدس و در شعر سهراب سپهری دید.

۶. کم‌توجهی به مقوله «تأثیر عرفان بر امور اجتماعی»

بررسی «تأثیر عرفان و تصوف بر امور اجتماعی» یکی از سرفصل‌های درس مبانی عرفان و تصوف است اما مؤلفان محترم، به رغم اهمیتی که این عنوان دارد کمترین توجه را به آن داشته‌اند (نمودار شماره ۱). تنها کتاب‌های دکتر انصاری (۴ صفحه) و دکتر آریا (۳ صفحه) اشاره‌ای کوتاه به این موضوع داشته‌اند؛ در حالی که تأثیر عرفان و تصوف بر اندیشه‌ها و رفتار ایرانیان بسیار گسترده بوده است به طوری که مطالعه تحولات اجتماعی ایران در ده قرن اخیر نمی‌تواند با نگرش‌های عرفانی و صوفیانه بی‌ارتباط باشد. بررسی نقش مثبت و منفی عرفان و تصوف در شکل‌گیری بعضی از تحولات و همچنین نقش عارفان پس از وقوع حوادث سهمناک در جامعه ایرانی از موارد مهمی است که جای آنها در کتاب‌ها خالی است. رواج اندیشه‌ها و رفتارهایی همچون جوانمردی و مردمداری عارفان، تبلیغ

شعار احسان و ایثارگری و طرفداری از صلح، ترویج مداراوری با دیگران، ملامت‌پذیری، مهرورزی، عمل‌گرایی، تأویل‌گرایی، تکثرگرایی، خوشبینی نسبت به دیگران، تشکیلات‌پذیری (فرقه‌گرایی و سلسله‌سازی) و ریاستیزی تنها بخشی از تأثیرات عرفان‌گرایی بر جامعه ایرانی است.

یکی دیگر از مباحث قابل طرح در جامعه‌شناسی تصوف، پاسخگویی به این سؤال است که عرفان در چه جوامعی رشد می‌کند؟ بسترها و زمینه‌های آن چیست و چگونه در بین افراد جامعه گسترش می‌یابد؟ و پس از گسترش آن باید در انتظار چه اتفاقاتی در آن جامعه بود؟

۷. نپرداختن به مقوله رابطه زبان و ادبیات با عرفان

کتاب‌های مبانی عرفان و تصوف برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی نوشته می‌شوند؛ بدیهی است که از ضروری‌ترین مباحث مورد نیاز دانشجویان این رشته آن است که بدانند چه نسبتی بین زبان و ادبیات با عرفان وجود دارد؟ چگونه است که اندیشه‌های عرفانی در ظرف ادبیات خوش نشسته است؟ با این همه، چرا همیشه عارفان از تنگنای زبان شکایت داشته‌اند؟ اصولاً ویژگی‌های گفتمانی زبان عارف چیست و چگونه می‌توان به راز و رمزهای زبانی آنان پی برد؟ و... پاسخ چنین سؤال‌هایی را کمتر در کتاب‌های موجود می‌یابیم (نمودار شماره ۱).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

کتاب درسی خوب در تدریس موفق نقش مهمی دارد از این رو برای دستیابی به کتاب درسی مطلوب، باید کتاب‌های منتشر شده در هر درس از نظر فرم و محتوا و از جهت میزان همخوانی با اهداف درس بررسی شوند.

با مطالعه مقایسه‌ای هفت کتاب از کتاب‌هایی که درباره مبانی عرفان و تصوف نوشته شده‌اند و نگاهی به کاستی‌های محتوایی آنها به لزوم تألیف کتابی جامع و راهگشا در این زمینه پی می‌بریم. کتابی که در آن ضمن صرف نظر کردن از مباحث حاشیه‌ای و سطحی، به مباحث زیربنایی عرفان بهای کافی داده شود؛ از اندیشه‌های محوری عارفان و جهان‌بینی آنان تصویری منسجم و نظام‌مند ارائه

بازخوانی متون درسی «مبانی عرفان و تصوف» ۲۹۳

کند؛ تفاوت گرایش‌های گوناگون عرفانی را از بُعد نظری به صورت دقیق نشان دهد و بازتاب آنها را در ادب فارسی مشخص کند؛ اندیشه‌های صوفیانه و رفتار و عملکرد صوفیان را در برهه‌های تاریخی مختلف به نقد بکشد؛ به عرفان سده‌های اخیر به ویژه عرفان معاصر نیز بپردازد؛ نسبت میان ادبیات با عرفان و گفتمان حاکم بر زبان عارفان را تبیین کند و در عین حال، نثری ساده و روان و به دور از تکلف داشته باشد.

کتابنامه

- آریا، غلامعلی. ۱۳۷۵. کلیاتی در مبانی عرفان و تصوف. تهران: مؤسسه پایا.
- ابن الجوزی. ۱۴۰۳ هـ. ق. تلیس ابلیس. بیروت: دارالقلم.
- انصاری، قاسم. ۱۳۷۰. مبانی عرفان و تصوف. تهران: طهوری.
- انوشه، حسن. دانشنامه ادب فارسی. ج ۲. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- بیات، محمدحسین. ۱۳۷۴. مبانی عرفان و تصوف. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- حائری، محمدحسن. ۱۳۷۹. راه گنج. انتشارات مدینه.
- رضی، احمد. ۱۳۸۱. باورشناسی عارفانه در دیوان حافظ (پایان نامه دکتر). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- زرین کوب، عبدالحسین. ۱۳۶۲. ارزش میراث صوفیه. تهران: امیرکبیر.
- زرین کوب، عبدالحسین. ۱۳۶۹. دنباله جستجو در تصوف. تهران: امیرکبیر.
- سجادی، سیدضیاءالدین. ۱۳۷۲. مقدمه‌ای بر مبانی عرفان و تصوف. تهران: سمت.
- سعیدی، گل بابا. ۱۳۷۷. سیری در عرفان، تهران: طریق کمال.
- الشیبی، کامل مصطفی. ۱۳۷۴. تشیع و تصوف تا آغاز سده دوازدهم هجری. ترجمه علیرضا ذکاوتی قراگزلو، تهران: امیرکبیر.
- صفا، ذبیح الله. ۱۳۶۳. تاریخ ادبیات ایران، تهران: فردوس.
- یثربی، سیدیحیی. ۱۳۶۸. سیر تکاملی و اصول و مسائل عرفان و تصوف. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- یثربی، سیدیحیی. ۱۳۷۰. فلسفه عرفان. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.

گامی به سوی فلسفه اسلامی

بهمن شریفزاده

عضو هیئت علمی پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی

فلسفه بی‌شک فلسفه، کاوشی عقلانی برای شناخت حقایق است؛ کاوشی که بر بدیهیات مبتنی باشد؛ چرا که تعالیم آن بر برهان استوار است و برهان جز بر بدیهیات قرار نگیرد. و همین است که موجب یقین به آموزه‌های آن می‌شود. فیلسوفان جز به تعقل برهانی واقعی نمی‌گذارند و هرچه غیر آن را از فلسفه به دور می‌دانند، اگرچه در جمع آموزه‌های فلسفی قرار گرفته باشد. همچنین در شناخت حقایق از هیچ برهانی نمی‌پرهیزند و راه استدلال و تعقل، به هیچ قیدی تنگ نمی‌سازند و هم از این‌رو است که میان دانش خود و دانش کلام فرق می‌گذارند، چرا که آن را مبتنی بر نقلیات و مسلمات دینی که ریشه در تعبد به دین دارد، می‌انگارند و به همین علت، اساس آن را جدل می‌دانند و آنجا که برهانی به کار آید، آن را تلاشی فلسفی در علم کلام تلقی می‌کنند.

حال با وجود این آیا دینی‌کردن فلسفه، خروج از مرزهای فلسفه و ورود به مجال کلام نیست؟ آیا اگر گیسوی برهان را به تعبد گره زنیم، از فلسفه به کلام نگراییده‌ایم؟

بی‌شک فیلسوفان مسلمان از فضای دینی اسلامی که در آن تنفس می‌کرده‌اند، اثر پذیرفته‌اند. آموزه‌های توحیدی، نوع نگاه به صفات الهی، روز بازپسین و ده‌ها مسئله دیگر و استدلال‌های برهانی بر آنها - که جای ذکر آن در این مختصر نیست - در باورهای دینی ایشان به امور پیشگفته ریشه دارد^(۱)؛ اما آیا این تأثر از باورهای دینی، مشی فلسفی ایشان را مخدوش و آنها را به کلام نزدیک ساخته است؟

اگرچه پاسخ به این پرسش‌ها آسان نیست ولی می‌توان گفت که تأثر از هر فضای فکری، زمانی به مشی فلسفی یک فیلسوف لطمه می‌زند که شیوه تعقلی او

را تغییر دهد و از برهان باز دارد. او را به جدل یا خطابه کشاند و از بدهت دور سازد، اما اگر فضای تنفس دینی یک فیلسوف، مجال اندیشه او را وسعت بخشد و با روشن ساختن افق اندیشه، سمند فکر او را به جولان وادارد، نه فقط او را از فلسفه دور نمی‌کند که تفکر فلسفی او را به کمال رهنمون می‌شود. آنچه در جهان اسلام به شکل غالب رخ داد از نوع دوم بود؛ یعنی تنفس در فضای فکر دینی، فیلسوفان مسلمان را از تلاش فلسفی بازداشت، بلکه افقی وسیع مقابل ایشان گشود تا شاهین تیزپرواز فکرشان به پرواز درآید و آنچه امروز به نام فلسفه اسلامی از آن یاد می‌شود را بیافرینند.

تأمل در تاریخ تطور فلسفه اسلامی به خوبی حکایت از آن دارد که هر اندازه ارتباط فیلسوفان با منابع دینی از کلام وحی و روایات بیشتر بوده به حل غوامض بیشتری در مسیر کشف حقیقت نایل شده‌اند. ابن سینا بیش از گذشتگان به حل مجهولات دست یافت و ملاصدرای شیرازی که با قرآن و روایات شیعی مانوس بود، بسی بیشتر از ابن سینا به حل نایافته‌ها توفیق یافت. آنچه ابن سینا در معاد به آن دست نیافت، صدرای با تأملی که در روایات داشت به دست آورد^(۱). ارتباط اجساد و ارواح را با فضایی که کلام الهی برای او گشود، تبیین کرد و پیدایش مجرد از دل ماده را روشن ساخت.

نتیجه آنکه تأثیری که فیلسوفان مسلمان از دین گرفته‌اند، آنها را از مشی فلسفی دور نساخت؛ بلکه ایشان آزادانه اندیشیدند و بدون برهان، مطلبی را نپذیرفتند. اما آیا این تأثیر، برای اسلامی نامیدن فلسفه کافی است یا این همه فقط موجب تمایز فلسفه مسلمانان از غیرمسلمانان می‌شود؟ که در این صورت باید گفت فلسفه همان‌طور که بین مسلمانان رشد کرد و نام اسلامی به خود گرفت، بین اقوام دیگر با فضای فکری متفاوت با مسلمانان رشد کرد و می‌توان آن را با همان اسم، موسوم کرد، اگرچه فلسفه در دنیای مسیحیت، وام‌دار فلسفه در جهان اسلام است.

یکی از صدها نهال فلسفی که با ورود به جهان اسلام در مجال فکری فیلسوفان مسلمان رشد کرد و تنومند شد، مسئله وجود صانع و آفریدگار هستی است. ابن سینا آن را از مسائل اکتسابی فلسفه برشمرده است و می‌گوید:

ممکن نیست که وجود خدا را از مسلمات فلسفه به شمار آوریم؛ بلکه این از امور مطلوب [=اکتسابی] در فلسفه است...^(۳) و وجود خدا به خودی خود، آشکار نیست... زیرا برای (اثبات) او دلیل اقامه می‌شود.

او بر اثبات صانع برهان وجوب و امکان اقامه کرد که:

شکی در هستی موجود (خارجی) در اینجا نیست و هر وجودی یا واجب است یا ممکن، پس اگر واجب باشد، وجود واجب، درست و صحیح می‌شود که مورد نظر ما است و اگر ممکن باشد، پیش از این بیان داشتیم که وجود ممکن به واجب منتهی می‌شود.^(۴)

بعدها با گذشت صدها سال از عمر برهان سینوی بر اثبات صانع، در فضای فکر فیلسوفی مثل ملاصدرا، راه کوتاه‌تر و این مسئله به بداهت نزدیک‌تر شد. او بعد از آنکه راه خود در اثبات خدا را برهان صدیقین معرفی می‌کند آیه «سنریهم ایاتنا فی الافاق و فی انفسهم حتی یتبین لهم انه الحق.» را اشاره‌ای بر براهین گوناگون می‌نامد و آیه «اولم یکف بربک انه علی کل شیء شهید.» را اشاره‌ای بر برهان مورد نظر خود معرفی می‌کند و از خود وجود برای اثبات پروردگار بهره می‌گیرد و می‌گوید:

دانشمندان ربانی به وجود توجه می‌کنند و می‌دانند که وجود، اصل هر چیزی است؛ سپس با توجه به آن، به این نکته می‌رسند که حقیقت وجود، واجب‌الوجود است؛ اما امکان، نیاز و معلول بودن و... ملحق به وجود می‌شود آن‌هم نه به خاطر حقیقت وجود، بلکه به جهت کاستی‌ها و نیستی‌های خارج از حقیقت وجود. سپس با توجه به آنچه وجوب یا امکان لازم می‌آورد، به توحید ذاتی و صفاتی می‌رسند و از صفات خدا به چگونگی افعال و آثارش دست می‌یابند و این روش پیامبران است چنان‌که در گفتار خداوند متعالی آمده: بگو این راه من است. با بصیرت به سوی خدا فرا می‌خوانم.^(۵)

ملاصدرا پس از شمارش و تبیین براهین گوناگونی که بر اثبات صانع اقامه

شده است، می‌گوید:

معرفت وجود واجب، امری است فطری، زیرا که هرکس در حال وقوع در احوال و شداید احوال به حسب جبلت، توکل بر حق تعالی می‌نماید و به توجه غریزی به مسبب‌الاسباب و مسهل امور صعب متوجه می‌گردد هرچند متفطن به آن هم نباشد و از اینجا است که اکثر عرفا در اثبات

واجب و اینکه مدبر مخلوقات او است به مشاهده حالاتی که در نزد وقوع در امور هایل (وحشتناک) از قبیل سوختن و غرق شدن، حادث می‌گردد، استدلال می‌کنند و در کلام الاهی نیز به آن اشاره شده است. (ملاصدرا، ۱۳۶۲: ۲۸-۲۷)^(۶)

صدرالمآلهین باتوجه به آیات گوناگون به فطری بودن این دریافت اشاره دارد اگرچه بر بداهت آن تصریح نمی‌کند. او در تبیین ایمان و اعتقاد به خدا پس از ذکر آیاتی چند از قرآن کریم، می‌گوید:

بر کسی که کمترین تمسکی داشته باشد، وقتی کمترین دقتی در مضمون این آیات کند و توجهش را به آفرینش آسمان‌ها و زمین و عجایب سرشت حیوان و گیاه... چه رسد به آفرینش انسان که صاحب کمال علمی و عملی است... معطوف دارد، پنهان نماند که این امر عجیب و ترتیب محکم، بی‌نیاز از آفریدگاری که تدبیرش کند و فاعلی که استوارش سازد، نیست؛ بلکه نزدیک است که فطرت آدمیان گواهی بر آن دهد که این امور تحت سیطرهٔ اویند و به مقتضای تدبیر او می‌گردند و برای همین خداوند تعالی فرمود: «افی‌الله شک فاطر السموات و الارض» (ملاصدرا، ۱۴۰۳: ج ۴).

اما تلاش به اینجا ختم نشد و سرانجام به آنجا رسید که فیلسوف معاصر، علامه طباطبایی آن را از دایرهٔ مسائل اکتسابی خارج دانست و بدیهی معرفی کرد که در نتیجه آنچه را گذشتگان به عنوان براهین اثبات صانع ارائه می‌کردند، باید فقط تنبیهاتی برای ذهن‌های غافل از بدیهی دانست، نه برهانی حقیقی که آدمی را به یقین برساند و ریشه در بدیهیات داشته باشد. علامه پس از تصریح به واقعیت داشتن وجود... که نقطهٔ مقابل سفسطه است... می‌گوید:

از همین‌جا برای اهل دقت آشکار می‌شود که اصل وجود خدا، نزد انسان بدیهی است و برهان‌هایی که خدا را اثبات می‌کنند، فقط تنبیهاتی برای حقیقت است.^(۷)

درحالی‌که این مطلبی بود که کلام وحی سال‌ها پیش از این به آن صراحت داشت که: «... فی‌الله شک فاطر السموات و الارض» (ابراهیم/۱۰)

و از آنجا که استفهام حقیقی نبوده و خطابی صریح بر امم انبیای پیشین و غیر صریح بر همگان بوده است، به‌ویژه جاهلانی که خواندن و نوشتن هم نمی‌دانستند، جز بداهت این تصدیق نتیجه‌ای گرفته نمی‌شود نه آنچه سال‌ها

بسیاری از فقیهان ما هم به عنوان دلیل خداشناسی برای هرکس واجب و لازم می‌پنداشتند، اگرچه منظور ایشان، استدلال‌های غامض فلسفی نبوده است، حال آنکه استدلال بر بدیهی روا نباشد و جایی ندارد. کلام امام علی بن‌الحسین (ع) هم به خوبی حکایت از همین بداهت دارد آنجا که می‌گوید:

بک عرفتك و انت دللتنی علیک. (مفاتیح‌الجنان، ۱۳۸۲: ۳۷۷، دعای ابوحمزه ثمالی)

من تو را به خودت شناختم و تو مرا به وجود خودت رهنمون ساختی.

به‌ویژه وقتی که در ادامه می‌گوید:

و لو لا انت لم ادر ما انت. (همان)

اگر تو نبودی [= بدون تو] نمی‌فهمیدم که چیستی.

این کلام فقط دربارهٔ بدیهات روا است؛ زیرا امور غیربدیهی با ترتیب اموری غیر از خودشان، معلوم و آشکار می‌شوند؛ اما اموری که راه معلوم شدن آنها، منحصر به خودشان است، بدیهی هستند و چه‌بسا بتوان ادعا کرد که چنین وصفی فقط دربارهٔ بدیهی‌ترین امور روا است، چرا که بدیهیات دیگر هم با بدیهی‌ترین امری که غیر از خود آنها است معلوم می‌شوند و آنگاه که یک بدیهی را جز به خود آن نتوان شناخت، پس آن، بدیهی‌ترین امور است. سخن امام حسین بن علی (ع) به خوبی گویای همین مطلب است آنجا که می‌گوید:

ال غیرک من الظهور ما لیس لک؟ (همان، ص ۵۵۱، دعای عرفه)

آیا برای غیر تو، بداهتی هست که برای تو نیست؟

آنگاه نیاز به هرگونه دلیلی برای دلالت بر او را نفی می‌کند، می‌گوید:

متی غبت حتی تحتاج الی دلیل یدل علیک؟ (همان)

کی پنهان بودی تا نیاز به دلیلی برای راهنمایی به تو باشد؟

امیرمؤمنان علی (ع) هم به وضوح می‌گوید:

یا من لا یحتاج الی تفسیر. (همان، ص ۱۵۷، دعای مشلول)

ای کسی که از تفسیر بی‌نیازی.

به گفتهٔ محی‌الدین ابن عربی:

فالحق حاضر لم یغب قط و الخلق غائب لم یحضر قط والناس عکسوا

الامر. (شرح‌الاسماء، ۱۳۷۵: ۴۶۶)

پس خداوند حاضر است و هرگز غایت نیست و آفریده‌ها غایب‌اند و هرگز حاضر نیستند و این مردم‌اند که حقیقت را به عکس می‌سازند. نکته شایان ذکر آنکه حکیم سبزواری با استشهاد به همین روایات و روایات دیگری از این قبیل، خدا را برهان بر همه اشیاء معرفی می‌کند. (همان، ص ۱۶۲-۱۶۱) البته نه فقط به عنوان «برهان لمّی» که ابن‌سینا هم به آن اعتراف دارد آنجا که می‌گوید:

بر خداوند متعالی، هیچ برهانی نیست؛ بلکه او برهان همه چیز است.^(۸) زیرا در نظر ابن‌سینا اگرچه نمی‌توان بر خداوند «برهان لمّی» اقامه کرد؛ اما راه اقامه «برهان ائی» بر او باز است و هم از این رو است که ابن‌سینا وجود خدا را اکتسابی دانسته است و در ادامه سخن پیش می‌گوید: بلکه برای او، دلیل‌های آشکار وجود دارد.^(۹)

که منظور او از دلیل، همان «برهان ائی» است درحالی‌که بنا بر مدارک دینی و یافته‌های فیلسوفان بعدی به‌ویژه علامه طباطبایی آنچه به عنوان برهان بر اثبات صانع ارائه شده است، همه جنبه تنبیهی دارد و ممکن است گفته شود که تنبیه چندان مفیدی هم نبوده است و نیست چرا که به نظر می‌آید پیچیدگی با تنبیه، ناسازگار است. توضیح آنکه اگر فردی در پذیرش امری بدیهی به تردید گرفتار شود، باید برای رها کردن او از دام شک و رساندن وی به آرامش یقین، او را به امور آشکار و واضحی که در آنها تردید ندارد و از سویی به بدیهی مورد تردید، راهنمایی‌اش می‌کند، رهنمون ساخت؛ درحالی‌که اغلب براهین فیلسوفان بر اثبات صانع، دچار پیچیدگی خاص مباحث فلسفی است که چه بسا ذهن آشفته کسی که به شک در بدیهی مبتلا است را آشفته‌تر سازد و به اوهام گرفتارترش کند درحالی‌که مدارک دینی انسان را در چنین حالی به امور محسوس و آشکار بیرونی و درونی، رهنمون می‌شوند تا دل بیدار شود و از تردید در بدیهی برهد. دیدن آسمان، زمین و عجایب خلقت که صدرالمُتألّهین در سخن پیشگفته به آن صراحت داشت، تنبیهی مناسب برای فرد غافل از خدا خواهد بود که بارها منابع دین به آن ارشاد کرده‌اند و چه بسا اینکه پس از نفی شک در خدا که «افی‌الله شک» به «فاطر السموات والارض» تصریح شده است، حکایتی از همین تنبیه باشد. همچنین هوشیار ساختن فرد مبتلا به شک، نسبت به دریافت‌های لحظات

گامی به سوی فلسفه اسلامی ۳۰۱

هول‌انگیز زندگی‌اش - همچون گرفتار توفان‌شدن در دریا و نومی‌دی از همه‌کس که در برخی مواجهات پیشوایان معصوم (ع) با شک‌کنندگان به‌کار می‌رفته است - دلالتی واضح بر این ادعا باشد، چنان‌که ملاصدرای شیرازی هم در گفتار پیشین آن را دلیلی بر معرفت فطری بشر به خدا انگاشت.

حال این نمونه و نمونه‌های بسیار دیگر از همین‌دست، به‌خوبی حکایت از نکته پیشگفته دارد که هر اندازه ارتباط فیلسوفان مسلمان با منابع دینی از کلام وحی و روایات، بیشتر بوده است به حلّ غوامض بیشتری در مسیر کشف حقایق نایل آمده‌اند؛ ولی آنچه جای درنگ دارد این است که فیلسوفان مسلمان اگرچه در فلسفه خود به نسبت ارتباطشان با وحی و سنت، متأثر از اسلام بوده‌اند، به‌ظاهر عقل را به‌شکل مستقل محور فلسفی خویش ساخته و جز بر آن تکیه نکرده‌اند و آنگاه آیات و روایات را شاهد و گواهی بر یافته‌های عقلانی خویش گرفته‌اند، حتی صدرالمتألهین با نهایت تعمقی که در آیات و روایات دارد، ولی حداکثر آنها را الهام‌بخش واقعیاتی می‌بیند که بر آنها با شیوه منطقی صوری ارسطویی، اقامه برهان می‌کند. او فیلسوفی است که می‌کوشد فلسفه خویش را با مدارک دینی سازگار سازد. البته در این راه از مشی فیلسوفان تخطی نمی‌کند، بلکه چه‌بسا مدارک را بر یافته‌های خویش منطبق می‌سازد با این دقت که آیات و روایات را ملهم تفکر فلسفی خویش می‌داند.

حال به‌نظر می‌رسد با تمام تلاش‌های بسیار مهمی که فیلسوفان مسلمان در این راه مصروف داشته‌اند، چون شیوه و منطق تلاش فلسفی ایشان، ارتباط مستندی با وحی نداشته، فلسفه ایشان هنوز هم در حد فلسفه مسلمانان باقی مانده است. درحالی‌که ما با این پرسش مواجهیم که آیا اسلام به‌عنوان یک مکتب که همه شئون انسان را مورد توجه قرار داده است، خود فلسفه‌ای دارد که بتوان آن را آموزه‌های فلسفه اسلامی نامید؟ و اگر چنین است آیا اسلام، خود سبک و روش خاصی در فلسفه ارائه می‌کند که با روش فیلسوفان متفاوت است یا با همان روش فلسفی، آموزه‌های ویژه‌ای را طرح می‌کند که چه‌بسا پیشرفته‌تر از یافته‌های فیلسوفان است یا اینکه اصلاً اسلام ارتباطی با فلسفه و شیوه‌های آن ندارد؟

وجود گزاره‌های فراوان در آیات و روایات که فیلسوفان مسلمان به‌ویژه ملاصدرا و سبزواری به آن استشهاد کرده و از آن تأثیر پذیرفته‌اند به‌خوبی حکایت از دستگاه فکری گسترده‌ای در دین دارد که می‌توان آن را حاکی از یک مکتب فلسفی عمیق و بلکه عمیق‌ترین دستگاه فکری - فلسفی دانست؛ از این‌رو لازم است بیش از گذشتگان به تعمق و تدبر در آیات و روایات پرداخت تا از نورافشانی دین در شناخت دقیق واقعیات بهره‌گرفت و فلسفه را بیش از گذشته به وصف اسلامیت نزدیک ساخت. همچنین میزان تأثیری که مدارک و معتقدات دینی بر فکر فیلسوفان مسلمان برجای گذاشته، تقویت‌کننده این حدس و بلکه نشانگر آن است که می‌توان بدون خروج از مشی فیلسوفانه، ساختاری برگرفته از دین برای فلسفه ترسیم کرد و در سایه آن به فلسفه حقیقتاً دینی و اسلامی دست یافت، چرا که فلسفه، خود را مکلف به کشف حقایق از راه عقل می‌داند و دین می‌تواند همین عقل را برای کشف حقایق، فعلیت و جهت بخشد. آنگاه که بداهت وجود پروردگار، سایه بر عقل اندازد و ریشه همه اکتسابات قرار گیرد، تعبد در فضای فکری راه می‌یابد بدون آنکه با تعقل منافاتی داشته باشد، بلکه فلسفه بدون تخلف از مسیر خردورزی و استدلال برهانی، دین‌محور می‌شود چراکه حقیقتی خدامحور پیدا می‌کند و این سرآغاز دینی‌شدن فلسفه است.

منظور از تعبد آن نیست که دست از برهان بکشیم و همچون اشاعره به ظواهر آیات و روایات بسنده کنیم؛ بلکه مقصود آن است که همچون تلمیذی دربرابر بزرگ‌ترین استاد برهان قرار بگیریم و از او جوایای برهان برای کشف حقایق شویم و از تصریحات یا اشاراتی که مدارک دینی درباره حقایق دارند، اتخاذ برهان کنیم و این همان است که پیش‌تر گفته شد که دین می‌تواند عقل را برای دریافت حقایق، فعلیت و جهت بخشد نه آنکه فعلیت در یافت‌های برهانی عقل را از اسباب دیگر و بدون تضلع دربرابر مدارک دینی جوایا شویم و پس از فعلیت‌یافتن عقل و اقامه براهین بر حقایق به آیات و روایات توجه کنیم و بکوشیم آنها را بر یافته‌های خویش تطبیق دهیم؛ زیرا چنان‌که گفته شد، با دقت در تاریخ تطور فکر فلسفی در جهان اسلام به‌خوبی معلوم می‌شود که آنچه موجب رشد قابل توجه فلسفه در جهان اسلام شد، تأثر به‌ظاهر ناخودآگاهانه‌ای بوده

است که فیلسوفان مسلمان در مشی فلسفی خویش از باورهای دینی خود داشته‌اند. پس با تزلزل آگاهانه می‌توان فلسفه را به کمال رساند و به‌راستی آن را فلسفه اسلامی نامید.

البته این تزلزل در برابر دین و مدارکش هم، خود به حکم عقل است که وجود پروردگار را با تشبیهات پیام‌آوران الهی، بدیهی یافته و با هوشیاری بر بدیهیات محتمل دیگر، همچون توحید، علم، حکمت و... پروردگار در کوششی عقلی-برهانی برای دریافت حقایق، زانوی تواضع در برابر گفتار او بر زمین زند. البته توجه به نکته بسیار مهم دیگر ضروری است و آن اینکه تزلزل پیشگفته که می‌توان آن را تعبد در حوزه فکر و اندیشه برهانی نامید، جز با تقوا درحوزه عمل میسر نخواهد شد. همچنین بدون کسب طهارت باطن نمی‌توان به برداشت‌های درست و خالی از اوهام از مدارک دینی دست یافت و این همان است که شیخ شهاب‌الدین سهروردی بر آن صراحت دارد که براهین فلسفی، بدون تطهیر و تهذیب درون از هواجس نفسانی، به یقین نخواهد رساند؛ یعنی اگر فیلسوفی همه شرایط قیاس برهانی را رعایت کند، ولی به امراض نفسانی مبتلا باشد، از دام اوهام نخواهد رهید و به آرامش یقین، دست نخواهد یافت. صدرالمতألین شیرازی هم با تصریح و تأکید بر همین مطلب، خود را موفق به دریافت برهانی عالی بر معاد جسمانی می‌داند آنجا که می‌گوید:

فصل دوم

[اظهار چیزی از مخفیات بحث معاد جسمانی]

در اظهار چیزی از مخفیات این مطلب حقیق به تحقیق، به‌نحوی که مناسب اهل بحث و نظر و اصحاب رویه و فکر بوده باشد، به شرط سلامت فطرت از امراض دنیویه و خلاصی نیت از دواعی هیولانیه، نه با رعونت و حب جاه و اغترار به آنچه از ظواهر آثار فهمیده می‌شود، و عجب به اندک معرفتی که حجاب نفس گردد از تعلم و استبصار. زیرا که کسانی که مشعوف به تقلید و مجمود بر صور جسمانیه باشند از امثال این کلمات که منبای آن برخلوص نیت و صفای طویات است از اغراض انفعالیه هیولانیه از قبیل شهوات و اهواء و متابعت نفس و هوا منتفع نمی‌توانند [۳۳۸] گردید، با آنکه اکثر احوال معاد مثل احوال مبدأ اسرار

است بر عقول انسانیه و اگرچه از ادکیا باشند، مادام که اقامه نکرده باشند بر ریاضات و ترک اشتها و طلب جمعیت و وفور جاه و تقرب سلطان، چنانکه از علمای زمان مشاهد می‌گردد...

و از جمله اشیایی که انسان را وصول به معرفت آن با فطانت بترآ و بصیرت حولاء میسر نمی‌گردد امور قیامت و احوال آخرت است، بلکه ادراک آن محتاج است به ولادت ثانیه و فطرت مستأنفه و طوری دیگر از عقل، زیرا که جواب سائل از آن بر وجه واقع محال است، مادام که دل سائل به دنیا مشغول و به سحر طبیعت مسحور است.

آنگاه در بیان علت دستیابی خویش به این مهم می‌گوید:

و گمان من این است که حصول این مرتبه برای این «عبد مرحوم» از امت مرحومه از جانب وهاب عظیم و جواد رحیم، به جهت شدت اشتغال او به این مطلب عالی بوده است، با کثرت احتمال او از جهله و اراذل و قلت شفقت مردم و عدم التفات ایشان، حتی آنکه مدتی مدید کتیب و حزین می‌بود و در نزد مردم رتبه ادنی طلبه‌ای نداشت، و همچنین در نزد علمایی که بیشتر ایشان اشقی از جهال‌اند قدر کمترین شاگردهای ایشان نداشت.

و سبب آن عدم، عدم معرفت ایشان بود به طریق تحصیل مگر از رهگذر قال و قیل، و قلت شعور ایشان به کمال و تکمیل مگر از طریق مدارس، اباطیل، تا آنکه رحمت ازلیه مرا دریافت و الطاف قیومیه به من ملحق گردید و نفسم از انکار و اقرار ایشان در راحت افتاد و از اضرار ایشان خلاص شد، و حق تعالی مرا مطلع گردانید بر اسرار و رموزی که تا آن وقت بر آنها اطلاع نداشتم، و بر من منکشف شد حقایقی که پیش از آن به حجت و برهان [۳۴۰] بر من منکشف نبود، از مسائل ربوبیه و حقایق الهیه و تحقیق نفس انسانیه که سلم آن معارف و مرقات آن علوم همان است. و غیر آنها از احوال مبدأ و اسرار معاد، خصوصاً این مسئله که درصدد بیان آنیم، بر وجهی که بحث و برهان وسعت آن را دارد، نه آنچه به قوت ایمان بر ضمیر منکشف گردیده، زیر که آن را نه اذهان تحمل می‌تواند کرد و نه عبارت و بیان آن را وفا می‌کند. (ملاصدرا، ۱۳۶۲: ۴۴۳-)

(۴۴۱)

چنانکه به‌خوبی آشکار است، ملاصدرا عدم طهارت و سلامت باطن را مانع از فهم صحیح این حقیقت می‌داند. طهارت روح، ذهن را در گرفتارنشدن به اوهام

گامی به سوی فلسفه اسلامی ۳۰۵

و رسیدن به حقیقت، یاری می‌کند و گویی از منظر صدرا، این شرط لازم فهم صحیح حقایق بلندی همچون معاد جسمانی است.

حال با تفصیلی که گذشت می‌توان نتیجه گرفت که برای اسلامی‌ساختن فلسفه، باید قدم به دو حوزه تعبد نظری و تقوای عملی گذارد و چنان‌که گذشت، تعبد در هر دو حوزه، مطابق با تفسیری که گذشت نه فقط به تعقل و اقامه برهان لطمه نمی‌زند که فضایی وسیع بر روی عقل می‌گشاید تا به نیکی بال بگشاید و به پرواز درآید، چشم بر روی حقایق به‌خوبی بگشاید و به یقین برسد.

پی‌نوشت‌ها

۱. اغلب کتاب‌های صدرالمتألهین شیرازی (اسفار، مبدأ و معاد، شواهد‌الربوبیه، مفاتیح‌الغیب) و حکیم سبزواری (اسرارالحکم، شرح منظومه، رسائل مختلف) و حکیم ملاعلی زنوزی (بدایع‌الحکم) مملو از آیات و روایاتی است که در طول براهین عقلی به آنها استناد شده است.

۲. ابن‌سینا با توجه به قاعده فلسفی «امتناع اعاده معدوم» اثبات معاد جسمانی از راه عقل را غیرممکن می‌داند اگرچه از روی ایمان به صدق پیامبر، آن را تعبداً پذیرا است، درحالی‌که ملاصدرای شیرازی، ضمن اقامه برهان بر مسئله، مدارک دینی را شاهد بر مدعای خویش می‌داند که تحت‌تأثیر آن مدارک و برخی مقدمات دیگر به این برهان دست یافته باشد.

۳. وجود الاله تعالی جده لایجوز ان یکون مسلماً فی هذا العلم کالموضوع بل هو مطلوب فی... و لیس (وجود الاله) بیناً بنفسه... فان علیه دلیلاً... (شفا/ الهیات، ص ۶، کتابخانه آیت‌الله مرعشی).

۴. لا شک ان هنا وجوداً، و کل وجود فاما واجب و اما ممکن؛ فان کان واجباً فقد صح وجود الواجب و هو المطلوب و ان کان مومناً فاناً نبین ان الممكن یتهی وجوده الی واجب الوجود. (ملاصدرا، ۱۳۶۳: مبدأ و معاد، ص ۲۲)

۵. و ذلك لان الربانین ینظرون الی الوجود و یحققونه و یعلمون انه اصل کل شیء ثم یصلون بالنظر الیه الی انه بحسب اصل حقیقته واجب الوجود و اما الامکان والحاجه والمعلولیه و غیر ذلك فانما یلحقه لا لاجل حقیقته بما هی حقیقته بل لاجل نقائص و اعدام خارجه عن اصل حقیقته ثم بالنظر فی ما یلزم الوجود او الامکان یصلون الی توحید ذاته و صفاته و من صفاته الی کیفیه افعاله و اثاره و هذه طریقته الانبیاء و کما فی قوله تعالی قل هذه سبیلی ادعو الی الله علی بصیره. (ملاصدرا، ۱۴۱۰ هـ. ق. ج ۶، ص ۱۴)

٦. ...بل وجود الواجب تعالى، كما قيل، امر فطري؛ فان العبد عند الوقوع في الاحوال و صعاب الاحوال يتوكل بحسب الجبله على الله تعالى و يتوجه توجهاً عزيزياً الى مسبب الاسباب و مسهل الامور الصعاب و لو لم يتفطن لذلك و لذلك ترى اكثر العرفاء مستدلين على اثبات وجوده و تدبيره للمخلوقات بحاله المشاهده عند الوقوع في الامور الهائله كالغرق و الحرق و في الكلام الاهي اشاره الى هذا ايضاً. (ملاصدرا، ١٤٢٢ هـ. ق.: ١٢٢-١٢١)

٧. و من هنا يظهر للمتأمل ان اصل وجود الواجب بالذات ضروري عند الانسان و البراهين المثبتة له تنبيهات بالحقيقه. (ملاصدرا، ١٤١٠ هـ. ق.: ج٦، ص ١٥، تعليقات)
٨. انالاول... تعالى و جل... لا برهان عليه بل هو البرهان على كل شئ. (شفاء، الهيات، ص ٣٥٤)

٩. بل هو انما عليه الدلائل الواضحه. (همان)

کتابنامه

- شرح الاسماء (شرح دعاء الجوشن الكبير). ١٣٧٥. دانشگاه تهران.
ابن سينا، بوعلی. شفاء الهيات. کتابخانه آيت الله مرعشي نجفی.
مفاتيح الجنان. ١٣٨٢. دارالنتقلين.
ملاصدرا (صدر المتألهين)، صدرالدين محمد شيرازي. ١٤٠٣ هـ. ق. تفسير القرآن الكريم. ج ٤. انتشارات بيدار.
_____ ١٣٦٣. مبدأ و معاد. ترجمه احمد حسيني اردکاني. مرکز نشر دانشگاهی.
_____ ١٣٦٣. مبدأ و معاد. مؤسسه مطالعات اسلامي دانشگاه مک گیل.
_____ ١٤١٠ هـ. ق. اسفار. ج ٢. داراحياء التراث العربي.
_____ ١٤٢٢ هـ. ق. مبدأ و معاد. مرکز انتشارات دفتر.

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره آرای محتی‌الدین ابن عربی

مریم صانع‌پور

طرح مسئله

امروزه به دلیل رشد و توسعه وسایل ارتباط جمعی و پایگاه‌های اطلاع‌رسانی زمینه تعامل همه‌جانبه اندیشه‌های متفاوت فراهم شده که این امر به شتاب گرفتن رشد فرهنگ در همه حوزه‌ها از جمله حوزه علوم انسانی منجر می‌شود. حال باید دید جایگاه اندیشه اسلامی ما در این تنوع افکار کجا است و نحوه برخورد اندیشمندان جامعه با موج مزبور چگونه باید باشد. روشن است که فرهنگ غنی و کهن اسلامی ما می‌تواند در مجموعه تفکرات جهان امروز نقشی اساسی ایفا کند و نظام تفکر جهانی را تحت تأثیر قرار دهد، اما چگونه؟ در بدو امر دو راه به نظر می‌رسد:

۱. معرفی آثار اندیشمندان مسلمان از طریق متفکران جامعه اسلامی با

نگرشی درون‌دینی

۲. معرفی آثار اندیشمندان مسلمان از طریق متفکران غیرمسلمان با نگرشی

برون‌دینی نوشتار در مقاله حاضر راه دوم بررسی می‌شود و در این

جهت به عنوان مثال به یکی از مصداق بسنده می‌کند و آن بررسی

آرای شیخ اکبر محی‌الدین بن عربی از طریق خاورشناسان است. و

گزینش این مصداق به دلیل نقش بنیادی ابن عربی در اندیشه عرفانی

متفکران مسلمان است. خاورشناسان مورد بررسی عبارت‌اند از: هانری

کربن، ویلیام چیتیک، توشیهیکو ایزوتسو، رینولد ا. نیکلسون، آسین

پالاسیوس و لویی ماسینیون.

پرسش‌های مطرح شده در تحقیق مزبور عبارت‌اند از:

۱. آیا مسئله مستشرقان در بررسی آرای متفکران مسلمان همان مسئله متفکران جامعه اسلامی است و اگر متفاوت است اهم مسائل مستشرقان کدام است؟
۲. آیا اختلاف مسائل و رویکردها در نتایج بررسی ایشان نیز تأثیر گذاشته است؟
۳. آیا محقق مسلمان می‌تواند روش تحقیق شرق‌شناسان را الگو قرار دهد؟
۴. متفکران مسلمان تا چه حد می‌توانند در محتوای تحقیق از شرق‌شناسان پیروی کنند؟
۵. آیا شرق‌شناسان تاریخ‌گرا و زبان‌گرا در شناخت حقیقت موفق‌ترند یا گرایش فراتاریخی و فرازبانی کارسازتر است؟
۶. مختصات خاورشناسان مورد بررسی چیست؟
۷. و تعصبات غربی تا چه حد بر نظریات شرق‌شناسان تأثیر می‌گذارد؟

علت توجه خاورشناسان به ابن عربی

شیخ اکبر محی‌الدین ابن عربی به‌علت نظریه‌های خاص عرفانی‌اش به‌عنوان یکی از پیشگامان وحدت مذاهب، اهمیت فراوانی برای شرق‌شناسان دارد. شرق‌شناسان برای یافتن مابه‌الاشتراک مذاهب در نظریات کثرت‌گرایانه ادیان به ابن عربی متوسل می‌شوند و رویکردشان نسبت به اعتقادات و احکام اسلامی رویکردی نسبی‌گرایانه است.

علت دیگر توجه آنان به ابن عربی تناسب اصول اندیشه وی با موضوعات مطرح در حوزه اندیشه جهان معاصر است.

چنانچه در دوران گذر از مدرنیته و زیر سؤال رفتن عقلانیت دوره روشنگری مباحث عرفانی، علوم شهودی و تجربیات شخصی مطمع‌نظر بسیاری از متفکران امروزی قرار گرفته و وثاقت اندیشه ابن عربی نظر خاورشناسان را به‌سوی او معطوف کرده است و بر این اساس، دیدگاه‌های پدیدارشناسانه، اسطوره‌شناسانه،

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره‌ی آرای محی‌الدین ابن‌عربی ۳۰۹

روان‌شناسی و فلسفه‌ی هنر معاصر به اندیشه‌ی بزرگانی چون ابن‌عربی معطوف می‌شود.

علاوه بر نیاز رویکردهای جهان معاصر به ادبیات عرفانی ابن‌عربی، شناخت اسلام برای متفکران جهان امروز موضوعیت مستقلی دارد و اقبال دانشمندان کنونی به دین اسلام شایان توجه فراوان است و از این‌رو گذر از لایه‌های سطحی و بیرونی اندیشه و فرهنگ اسلامی و رسوخ به درونی‌ترین و عمیق‌ترین لایه‌ها برای شرق‌شناسان ضروری می‌نماید که عرفان نظری ابن‌عربی می‌تواند مصداق چنین عمقی باشد.

هانری کربن معتقد است که از اهم مسائل شرق‌شناسان در بررسی اندیشه‌ی ابن‌عربی، نیاز آموزه‌های بعد از رنسانس به حکمت‌های الهی اشراقی و عرفانی است. به عقیده او خاورشناسان به تطبیق عرفان ژاکوب بوهم^۱ با عرفان اسلامی و به عبارتی، تطبیق باطنی‌گرایی مسیحیت با اسلام توجه فراوانی نشان می‌دهند. (کربن، ۱۹۶۹: ۱۸۲)

همچنین به‌رغم جدایی میان ایمان و دانش عقلی و نیز میان وجود و ذهن که سده‌ها بر اندیشه‌ی مغرب‌زمین سایه افکنده، سنت فلسفی ایرانی، ابن‌سینایی، اشراقی به‌کلی از این جدایی برکنار است و اثرات علم ملکوتی در مرتبه‌ی هستی‌انسانی و انسان‌شناسی احساس می‌شود. (کربن، ۱۳۶۹: ۱۲۵)

نفس‌شناسی ابن‌عربی توجه مستشرقانی چون کربن را به وی جلب می‌کند و کربن معتقد است در دیدگاه اشراقی و عرفانی صور و مثالی وجود دارند که توسط فرشته یا روح‌القدس به عقل انسانی فعلیت می‌بخشند به‌گونه‌ای که اندیشه‌ی فرشته‌انسانیت با نیل تدریجی به عقلانیت بالفعلی که پس از مرگ نیز به زندگی ادامه خواهد داد تحقق می‌یابد. اما اگر این عالم نفس که به‌عنوان عالمی میانی و میانجی در حکمت سنتی ایران حفظ شده است از میان برود چه اتفاقی می‌افتد؟ رابطه‌ی هریک از عقول عالم با نفس محرک فلک آن، نمونه‌ای از نسبت انسانی با فرشته-روح‌القدس بود که در جهان‌شناسی ابن‌رشد از میان رفت و با از میان رفتن عالم خاص نفس یا عالم مثال، طرح فرشته‌شناسی و علم‌النفس اشراقی نابود شد. در

اینجا بحث بر سر وجود معنوی جوهر نیست تا جاودانگی آن در پیوند با فرشته... روح القدس حفظ شود بلکه محل بحث امر معقول است (همان، ص ۱۲۷).

از جمله مسائل خاورشناسان در توجه به عرفان ابن عربی ارتباط دیالکتیک عشق ابن عربی با نظریات افلاطون است (نیکلسون، ۱۳۵۷: ۳۷۹) همچنین ارتباط اعیان ثابته ابن عربی با ادبیات تکنیکی در دانش اسکات، ارتباط با الهیات ارسطویی و نیز ارتباط صورت انسانی یا انسانیت الهی عالم ملکی با تجسد الوهیت در انسانیت فیزیکی تاریخی و زمینی از نکات مهمی است که توجه خاورشناسان را به آثار ابن عربی جلب کرده است (کربن، ۱۹۶۹: ۳۵۰، ۳۵۴، ۳۸۵، ۳۸۹). به گفته ایزوتسو ظرفیت بالای مکتب ابن عربی در زمینه سازی مشارکت گسترده در «گفت و گوی میان ادیان و فرهنگ‌ها» معلول چند خصوصیت در طریقت و شخصیت ابن عربی است که برخی از آنها عبارت‌اند از:

اصالت عشق‌ورزی در مذهب ابن عربی دارای چنان اهمیتی است که چه بسا بتوان بسیاری از امهات مسائل او را فروعی از این مسئله شمرد. «اتحاد ادیان» که مستلزم «تساهل و مدارای دینی» است از بنیان‌های تفکر ابن عربی در گفت و گو و تفاهم میان فرهنگ‌ها به شمار می‌آید و نظریه مهم «صلح جهانی» آنگاه به ثمر خواهد نشست که اصحاب ادیان و فرهنگ‌ها ضمن درک ضرورت همزیستی، راهکردهای کلامی و فلسفی سازگار با فرهنگ و دین خود را یافته و آن را در حیات اجتماعی خود متبلور سازند. در نظر بسیاری از اصحاب نظر، مکتب محی‌الدین در پهنه استعداد اسلام برای گفت و گو از این جمله است. تمسک ابن عربی به عقل‌یاری شده با اشراق در تفسیر قرآن و حدیث به گونه‌ای است که انعطاف لازم برای تمهید «تصالح و تسالم دینی» را فراهم می‌آورد. به طور خلاصه می‌توان گفت شاخصه‌های مهم مکتب ابن عربی در ایجاد گرایش شرق‌شناسان به بررسی آثار وی عبارت‌اند از:

۱. معرفی دین عشق به عنوان بنیادی‌ترین دین
۲. اتحاد ادیان
۳. نقش اصلی و برتر عنصر مؤنث در آفرینش جهان
۴. نقش مهم تثلیث در هستی

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره آرای محی‌الدین ابن عربی ۳۱۱

۵. تأکید بر رحمت و اسعۀ الهی که شامل حال مردم در دنیا و آخرت است (ایزوتسو، ۱۳۷۸: ۱۳ و ۱۴، مقدمه). ایزوتسو معتقد است هستی‌شناسی تنها یک جنبه از اندیشۀ این مرد خارق‌العاده است زیرا فلسفۀ او دارای جنبه‌های روان‌شناسانه، معرفت‌شناسانه، و نمادگرایانه نیز هست که بر روی هم جهان‌بینی بدیع و عمیقی را شکل می‌دهند (همان: ۲۱، مقدمه)

وجوه یادشده باعث شد تا علی‌رغم صعوبت آثار ابن عربی برخی خاورشناسان به مطالعه و تحلیل آثار او همت گمارند زیرا معتقد بودند مجموعه آثار ابن عربی نه تنها در شناخت سنت عقلانی اسلامی اهمیت دارد بلکه دارای اهمیتی ذاتی است که تقیّد و انحصار آن را به دین اسلام برنمی‌تابد، بلکه بررسی آرای او به باوروری تفکر انسانی می‌انجامد.

در تحولات فکری نیمۀ دوّم قرن بیستم، خاورشناسان با زیرسؤال رفتن پیش‌فرض‌ها و روش‌های علمی دوره مدرنیته، و بروز جنبش‌های دوره پست‌مدرن در نتیجه زیرسؤال رفتن عقلانیت غربی به اندیشۀ متفکران جهان اسلام چون ابن عربی تمسک جستند تا عقلانیتی متعالی را جایگزین عقل ابزاری دوره مدرنیته کنند که به نظر می‌رسد اگر بیکن بنیانگذار دوره روشنگری بود ابن عربی می‌تواند جهت خروج از بن‌بست‌های مدرنیته و پست‌مدرن یک نظریه‌پرداز قدرتمند تلقی شود (چیتیک، ۱۹۸۹: ۳۰۲)

چیتیک معتقد است اسلام بیش از مسیحیت با نظریۀ کثرت‌گرایی دینی قابل جمع است زیرا در حدیثی آمده است که راه‌های رسیدن به خداوند به اندازه نفوس مردم متعدد است و لذا ابن عربی تکرر عقاید را به‌عنوان منبع نزاع و برخورد نمی‌بیند بلکه آن را از نشانه‌های فراوانی رحمت خداوند که بر غضب او نیز غلبه دارد تلقی می‌کند و خداوند با چنین رحمت و اسعۀ ای همه مخلوقات را به‌طرف شادی بی‌نهایت هدایت می‌کند درحالی‌که اختلافات سرسام‌آور در واقعیت تاریخی مذاهب برآمده از گوناگونی رویکردهای روش‌شناسانه مبتنی بر تجربه دوره مدرنیته است چنانکه حتی متکلمان مسیحی نیز در آرایشان تحت‌تأثیر فرضیات دوره مدرنیته هستند و از همین‌جا است که به برتری دین مسیحیت و

بی‌ارزش جلوه‌دادن ادیان دیگر رأی می‌دهند که باید مورد تجدیدنظر جدی قرار گیرد.

قرائت ابن عربی از اسلام تفکری عمیق و فلسفی را عرضه می‌کند که فاقد انحصارگرایی و جزمیت است، زیرا وی معتقد است هر پیامبری مظهر اسمی از اسماء خداوند است و بهره‌ای از کمال دارد اما پیامبر اسلام مظهر تمامی اسماء الهی است و از این رو پیروی از او به منزله پیروی از سایر پیامبران است که به این ترتیب نزاع میان ادیان مختلف از میان برداشته می‌شود (چیتیک، ۱۹۹۴: ۶۵).

چیتیک معتقد است تکرار انکشافات پیامبرانه در تفکر ابن عربی مبتنی بر طبیعت متکثر عالم است و این امر تنها مواجهه معرفت‌شناسانه و نظری نیست بلکه مواجهه‌ای وجودشناسانه تلقی می‌شود. در منظومه فکری ابن عربی چشم‌اندازهای متنوعی از حق به وسیله وجودهای انسانی عرضه شده است که مبتنی بر یک واقعیت ریشه‌ای است. (همان، ص ۱۰ و ۱۱)

چیتیک اعتقاد دارد مهم‌ترین مسئله خاورشناسان جهت بررسی آرای ابن عربی نظریه کثرت‌گرایی دینی است (همان، ص ۱۷۸) و به عقیده کربن براساس نظام ابن عربی تقارن مجموعه‌ای از نظام‌ها که در الگوی عام، مشترک و در جزئیات متفاوت‌اند به زمینه‌سازی دیالوگ فوق‌تاریخی - که وضعیت کنونی جهان بدان نیازمند است - کمک می‌کند (ایزوتسو، ۱۳۷۸: ۱۹ و ۲۰، مقدمه)

تأثیر پیش‌زمینه‌های فکری - فرهنگی خاورشناسان در شناخت ابن عربی
حتی اگر پژوهشگران بکوشند تا فارغ از پیش‌زمینه‌های فکری - فرهنگی به امر تحقیق و بررسی بپردازند توفیق کاملی حاصل نخواهند کرد. به‌عنوان مثال هنگامی که نیکلسون در کتاب مفهوم شخصیت در تصوف پیچیده‌ترین مسائل تصوف را ذکر می‌کند با تصور خاصی که از «شخصیت الهی» در الهیات مسیحی در ذهن خود داشته است به این تحلیل دست می‌یازد و این درحالی است که تفاوت فاحشی میان نظرگاه اسلام و مسیحیت در این باره وجود دارد...

مشکل واقعی نیکلسون از تطبیق‌هایی سرچشمه می‌گیرد که میان نظریات مسیحی و نظایر اسلامی آنها برقرار می‌کند؛ مثلاً می‌نویسد: «آنچه را که مسیحیان

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره آرای محی‌الدین ابن‌عربی ۳۱۳

برای تمیز میان اقانیم در تثلیث در نظر گرفته‌اند همان است که مسلمانان برای تمیز میان صفات تنزیه و صفات تشبیه در ذات واحد الهی معتبر شمرده‌اند؛ در حالی که ابوالعلاء عقیفی معتقد است خدای منزّه مسلمانان را نمی‌توان قرین «اب» مسیحیان دانست و خدای تشبیه‌شده مسلمانان قابل مقایسه با «ابن» مسیحیان نیست.

همچنین نیکلسون می‌نویسد بدون سخن از شخصیت مسیح و محمد نخواهیم توانست نظریات وابسته به شخصیت را در مسیحیت و اسلام بررسی کنیم زیرا برداشت مسیحیان از شخصیت به معنی ارتباط شخصیت با خدا - در واقع همان تصویری است که از مسیح دارند همان‌گونه که برداشت مسلمانان از شخصیت الهی همان تصورشان از محمد است.

عقیفی می‌نویسد هرچند تصور مسیحیان از خدا عبارت از تصور ایشان از مسیح است هرگز برداشت مسلمانان از شخصیت الهی مطابق با تصورشان از محمد نیست (نیکلسون، ۱۳۵۷: ۳۲-۳۰، مقدمه).

چیتیک معتقد است «دانشجوی مدرن به‌عکس دانشجوی سنتی اسلامی واقعیتی غایبی را مفروض نمی‌گیرد تا با کل وجود جهت حیات انسانی متحد سازد و همان را بُعدی اخلاقی برای فعالیت انسان و عالم طبیعی تلقی کند که این واقعیت غایبی همان ریشه الهی مذهب یا حقیقت کتاب مقدس باشد. (چیتیک، ۱۹۹۴: ۵)

روش‌شناسی و صورت تحقیق خاورشناسان

آثار مستشرقان در بررسی آرای ابن‌عربی وجهه‌ای پدیدارشناسانه دارد که از جنبه برون‌دینی مورد مطالعه و تحلیل قرار گرفته است که قطعاً با پژوهش محقق مسلمان و مؤمن متفاوت است (کرین، ۱۹۶۹: پیشگفتار). با این وجود، روش تحقیق ایشان به لحاظ چارچوب‌سازی تحقیق و نظم و انسجام اثر می‌تواند الگویی مناسب برای روش کار محقق مسلمان تلقی شود چنانکه ایزوتسو در روشی تحسین‌برانگیز به مقارنه ساختاری میان جهان‌بینی تصوف به نمایندگی ابن‌عربی و جهان‌بینی تائوئیسم به نمایندگی لائوتز و چانگ‌تز و می‌پردازد در حالی که این دو حوزه فاقد ارتباط تاریخی‌اند هرچند به‌گونه‌ای اتفاقی ممکن است تشابهات و

تفاوت‌هایی داشته باشند که فاقد دقت علمی است. ایزوتسو به‌منظور اجتناب از وقوع اشتباه در تطبیق این دو نظریه کاملاً متفاوت روش خاصی به‌کار می‌گیرد: در مرحله اول ساختار بنیادی هر کدام از دو جهان‌بینی را به‌صورت مستقل و واضح در دقیق‌ترین شکل ممکن تبیین می‌کند.

در مرحله دوم تجزیه و تحلیل مفاهیم اصلی وجودی را که شالوده جهان‌بینی فلسفی ابن‌عربی است انجام می‌دهد.

در مرحله سوم مقارنه و هماهنگی‌یابی را میان واژه‌های کلیدی این دو جهان‌بینی بدون در نظر گرفتن مشابهات و مفارقات به‌عمل می‌آورد و انگیزه غالب در سراسر این اثر بازکردن درهایی به‌طرف قلمرو فلسفه و عرفان مقارنه‌ای است؛ به‌عنوان مثال نکته اتکای وی در چنین مقارنه‌ای آن است که هر دو جهان‌بینی بر دو محور استوارند «حق مطلق، و انسان کامل»

از نظر موضوعی بحث اول ایزوتسو در تطبیق و گفت‌وگوی فراتاریخی، «وجود» است. او وقتی به مقایسه فیلسوفانی مثل سبزواری، سهروردی و هایدگر می‌پردازد از مدخل بحث درباره وجود وارد می‌شود و از این جهت می‌گوید «درک و فهم هایدگر درباره وجود به‌نحو قابل‌توجهی شبیه و نزدیک به درک و فهم شرفیان است و می‌افزاید اندیشه هایدگر درباره وجود، حقیقت، و معرفت به اندیشه سهروردی نزدیک است (ایزوتسو، ۱۳۵۹: ۱۲).

ایزوتسو در مباحثات تطبیقی خود به‌جز مقام گفت‌وگو و هم‌زمانی، به مقامی و رای آن یعنی مقام فراسوی گفت‌وگو معتقد است که از آن تحت عنوان «همدلی وجودی»^۱ یاد کرده است. (پازوکی، ایزوتسو، اندیشه غربی و گفت‌وگوی تمدن‌ها: ۱۷)

به‌نظر می‌رسد در روزگاری که اندیشه‌های متفاوت با یکدیگر مواجه شده‌اند یکی از بهترین روش‌ها جهت معرفی افکار به صاحبان اندیشه مباحث تطبیقی باشد و در این راستا روش تطبیق ایزوتسو می‌تواند الگوی خوبی در برگزیدن صورت و چارچوب تحقیق برای پژوهشگران جامعه ما باشد و از این‌رو اصل طبقه‌بندی در انتخاب مناسب موضوعات از جانب ایزوتسو شایان توجه است. همچنین وی به‌گونه‌ای دقیق عناوین تحقیق خود را انتخاب کرده که هیچ حوزه‌ای

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره آرای محی‌الدین ابن عربی ۳۱۵

مغفول واقع نشده است ایزوتسو از جهت محتوای روش‌شناختی، درک عمیق مطلب، طرح شفاف موضوعات و مطالب و انتخاب زبان مناسب بسیار موفق بوده است (دادبه، ایزوتسو و حکایت چگونه گفتن: ۱۵۲)

محتوا و ماده تحقیق در آثار خاورشناسان

به گفته ایزوتسو برای درک صحیح اندیشه مردی چون ابن عربی باید وحی را - که همه ساختار تفکر او را فرا می‌گیرد و حیات می‌بخشد - دریافت؛ در غیراین صورت همه چیز گم خواهد شد. ملاحظات از بیرون هیچ‌کدام راهی به مقصود نخواهد برد حتی در سطح عقلی فلسفی شخص باید بکوشد تا اندیشه را از درون بنهد و آن را در نفس خویش با آنچه می‌توان تلقین نماید بازسازی کند (ایزوتسو، ۱۳۷۸: ۵۰۸) شاید تلاش خاورشناسان جهت درونی‌اندیشیدن درباره متفکران مسلمان بتواند برخی از حقایق را روشن کند اما قادر نیست توفیق کامل کسب کند. برخی از مصادیق در این قسمت ذکر می‌شود.

سیدجلال‌الدین آشتیانی می‌نویسد: «کلمه» که در اصطلاح عرفای مسلمان به حقایق وجودی اطلاق می‌شود مأخوذ از کتاب و سنت است و در موارد متعددی در کتاب و سنت به حقایق خارجی به‌ویژه انوار تامه الهیه، اطلاق شده است. مانند: «بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ...» (ال عمران/ ۴۵) و «نحن کلمات التامات» در ادعیه مأثور از ائمه اثنا عشر کلمه و کلمات، حروف و اسماء به وجود خارجی اطلاق شده است. با این وصف، نیکلسون بنا به نقل مختار ابوالعلاء عقیفی - استاد فلسفه و تصوف دانشگاه اسکندریه مصر - اصرار دارد که کلمه مصطلح عرفا مأخوذ از یهود و برخی از مأخذ قبل از اسلام است.

همچنین نیکلسون و برخی دیگر از مستشرقان به علت عدم دریافت روح کلی تصوف اسلامی و به‌ویژه وحدت وجود در اسلام، حلاج را مانند نصارا حلولی می‌دانند و به کلی از فهم دقیق عرفانی بی‌بهره‌اند، درحالی‌که وحدت وجود در اسلام به معنای فنای در توحید است مانند فنای قطره در اقیانوس نه به معنای حلولی. بیان احوال و آثار و تحقیق در آرای حلاج در مسئله وحدت وجود احتیاج به تضرع در تصوف و مسئله وحدت وجود دارد و این کار دانشمندان

ایرانی و مسلمان است که از مکتب عرفای اسلامی کسب معارف کرده باشند (آشتیانی، ۱۳۶۵: و ۸۵۰-۸۵۱).

یک محقق مسلمان که پیش‌زمینه‌های اندیشه‌اش متناسب با عارفی چون محی‌الدین است موفق‌تر خواهد بود و این توفیق برای خاورشناسان نسبت مستقیم با نزدیکی فضای فرهنگی آنان با فضای فرهنگی مسلمانان دارد چنانکه تلقی ایزوتسو از ابن عربی بیش از تلقی خاورشناسان غربی به واقع نزدیک است زیرا فضای فکری و پیش‌زمینه‌های فرهنگی وی پیش‌زمینه‌های شرقی است.

مثال دیگر اینکه نظریه خاص ابن عربی چنانکه از ایزوتسو نقل شد مبتنی بر تأویل خاصی از قرآن کریم است. هانری کربن در این مورد معتقد است یک مستشرق نمی‌تواند قرآن را آنچنان که یک مؤمن قرآن را می‌شناسد، بشناسد و به آن استناد کند یا از آن راه بجوید. (کربن، ۱۹۷۷: پیشگفتار)

همچنین کربن معتقد است چشم‌اندازهای مؤلفان غربی نوعی دیگر است و چندین زمینه برای انعکاس می‌طلبد. در تلقی غربی زمان به صورت دایره می‌گذرد، موجودات و حوادث خودبه‌خود وضع و موقع خویش را از نظر کیفی در زمان و مکان تعیین می‌کنند و آنچه باید بدان پایبند بود ساختارها و مشابهت‌های ساختاری است و آنچه باید نتیجه گرفت ناموس مشابهت ظواهر آنها است. به‌عنوان مثال اینکه در این مسئله که آیا تشیع یک پدیده ایرانی است و این فرضیه که تشیع ایرانی مرتبط با باورهای مزدایی تاریخ ایران باستان است (همان)، همین مشابهت‌های ساختاری، کربن را به غلط به این جهت سوق داد که معتقد است مقدس شمردن فاطمه (س) با تقدس فرشتگان زمین و سپنتا ارشیتی مرتبط است و نیز سوشیانت با مهدی موعود مرتبط است و اینها هرچند در الفاظ یکسان نیستند در مناسبات و روابط یکسان‌اند (همان) هانری کربن - که به‌راستی پیش از آنکه بتوان او را یک مستشرق خواند می‌توان او را زایر و سالک شرق (در تلقی سهروردی) نامید - همیشه کوشید تا با نگرشی فراتاریخی به متفکران مسلمان از قبیل محی‌الدین ابن عربی بنگرد. وی با علامه طباطبایی و سیدجلال‌الدین آشتیانی حشر و نشر داشت و می‌کوشید تا حقایق را از ایشان دریافت کند، مع‌الوصف در محتوا و ماده تحقیقاتش برداشت‌های خطا زیاد است چنانکه وی

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان دربارهٔ آرای محی‌الدین ابن‌عربی ۳۱۷

مکان و زمان حضرت مهدی را در عالم مثال می‌داند و برای وی وجودی جسمانی قایل نیست (کربن،) (امیرمعزی، در احوال و اندیشه‌های کربن: ۷۳- ۷۴) و این در حالی است که اکثر علمای شیعه، امام را ساکن همین جهان محسوس با جسم محسوس می‌دانند که مظهر راستین اسماء و صفات الهی است و از آثار ابن‌عربی نیز چنین برمی‌آید. اما این تعبیر کربن - که تصور می‌کرد دیدگاه شیعی است - در واقع چیزی جز نظریهٔ شعبه‌ای از فرقهٔ شیخیه نیست در حالی که در تلقی شیعی از آنجا که قطب وجود باید در تمامی عوالم وجود حضور داشته باشد علاوه بر حضور امام مهدی در عالم برزخ (طبق مختار کربن) در عالم مادی و جسمانی نیز حضور دارد و علاوه بر ملاقات‌های امام در عالم برزخ از طریق مکاشفات، ملاقات‌های دیگری نیز در عالم سفلی با حضرت انجام می‌شود که امری مادی و جسمانی است اما کربن به این دیدگاه تشیع راه نبرده است (همان، ص ۱۱۰- ۱۰۹)؛ چنانکه می‌نویسد: «ساده‌لوحانی فکر می‌کنند امام مثل هر انسان زندهٔ دیگری وجود دارد و زندگی جسمانی بسیار طولانی دارد.» (همان، ص ۷۵)

البته نباید از حق گذشت که رویکرد خاص غربیان باعث شد کرانه‌های ناشناخته‌ای از تفکر اسلامی کشف شود چنانکه تمرکز کربن بر روی عالم خیال ابن‌عربی تحسین‌برانگیز است. او خیال را واسطه‌ای رمزی میان تفکر و وجود و نیز ایفاکنندهٔ نقش هدایتگری در فلسفهٔ رنسانس می‌داند و بین خیال و فلسفهٔ رمانتیک تلاقی ایجاد می‌کند همچنین تأثیر خیال را بر حوزه‌های روان‌شناسی، تاریخ‌گرایی و جامعه‌شناسی [چه نقضی و چه اثباتی] بررسی می‌کند. (کربن، ۱۹۶۹: ۱۷۹)

کربن نقش عالم مثال را در تفکر پدیدارشناسانهٔ کنونی غرب نقشی بنیادی می‌داند و برای نجات پدیده، پژوهشگر پدیده‌شناس را به «واقعیت مثالی» فرا می‌خواند و عقیده دارد اگر عالم مثال به‌عنوان عالمی موازی ما وجود نمی‌داشت هرگونه تفسیر موضوع به احتمال قریب به یقین کاری جز تخریب موضوع نخواهد کرد. (کربن،)

کربن با استناد به نظریهٔ ابن‌عربی در تأویل آیهٔ «...لَمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَ هُوَ شَهِيدٌ» (ق/۳۷) به پرکردن شکاف میان نورمن و فنومن و رفع معضل

ناشناخته بودن نومن اشاره می‌کند و بدون غرض‌ورزی‌های جانبدارانه به آرای مسلمانان از منظری جدید می‌نگرد و به این ترتیب روح علمی حاکم بر جهان بشریت را تقویت می‌کند و نقش اراده و صفای انسان را در شناخت و معرفت مطرح می‌سازد. (کربن، ۱۹۶۹: ۲۲۹)

یحیی بونو - دانشمند و محقق افریقایی - معتقد است اگر خاورشناسی بنخواهد به‌عنوان مثال در مورد متفکران اهل معنای ایرانی تحقیق کند از یک سو باید تسلط کامل به زبان‌های تازی و پارسی و از سوی دیگر، شناختی موثق از مسائل اسلامی داشته باشد اما این به‌تئهایی کافی نیست و اندوخته عظیمی از فلسفه را نیز باید به آن بیفزاید و همه اینها با هم فقط ابزارهای کارند؛ زیرا باستان‌شناسی که در عمل حفاریات حاضر نشود یا مردم‌شناسی که در میان مردم مورد پژوهش خود روزگار سپری نکند به چه کشفی می‌تواند نایل شود؟ چراکه شاید بتوان کاری مبتنی بر دانش فراوان و بر مبنای آثار دیگران صورت داد اما قطعاً نمی‌توان اثری تحقیقی فراهم کرد. البته ارزش هر قیاسی در آن است که مطالب مورد سنجش را از برخی جهات مشخص به ما تفهیم کند؛ زیرا هر موضوعی ویژگی‌های خود را دارد که در دایره این قیاس نمی‌گنجد مثلاً محل جست‌وجوی امری دینی نه یک کشور، نه یک سرزمین، بلکه روح مؤمنانی است که این امر دینی در آن و به واسطه آن زنده است؛ در نتیجه هنگامی که موضوع بررسی امری دینی باشد دیگر نقل مکان به آن سرزمین کفایت نمی‌کند. چه بسیار شرق‌شناسانی که راه شرق پیش گرفتند بی‌آنکه هرگز شرقی را که پرتو انوار خود را بر او افکنده است دیده باشند.

ممانعت از تخریب پدیدار، به معنای آن است که بگذاریم آنچه بر آنان نمایان شده است، خود را به ما بنمایاند زیرا امر دینی جز این نتواند بود خواه سروکار ما با مؤمنی ساده‌دل افتد یا روی سخن با ژرف‌اندیش‌ترین حکیم الهی باشد. (کربن،)

آیا علم تجربی غربی قادر است علل شهود کسانی را که شاهد حقایق هستند توجیه کند و حال آنکه محقق غربی خود از مشاهده آن حقایق عاجز است و از این رو چون مشهودات شرقیان برای خاورشناسان قابل رؤیت نیست آن را انکار می‌کنند. به دیگر بیان نمی‌توان مسائل الوهی را با اوضاع و شرایط اجتماعی توجیه

کرد. (یحیی بونو، در صیافت علم معنوی، در احوال و اندیشه‌های کربن: ۸۷)

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره آرای محی‌الدین ابن عربی ۳۱۹

مع الوصف دقت نظر و انصاف کربن امری تحسین‌برانگیز است. او خود می‌نویسد: ما غربیان پیوسته میل داریم امور را به گونه‌ای در نظر آوریم که تصویرهای یک فیلم سینمایی به دنبال یکدیگر می‌آیند اما منطقیان می‌دانند آنچه به دنبال امری می‌آید به ضرورت معلول آن نیست اما کسانی که از جریان‌های بزرگ تاریخ سخن می‌گویند شاید همیشه به درستی این مطلب را نمی‌دانند. ماجرای غربی همان کاربرد خرد در تحقیق علمی طبیعی است که جنبه قدسی آن از دست رفته و نیز ماجرای غربی مخالفت با صانع و نفی کار خلاقیت است اما من اطمینان دارم هنوز در مغرب زمین به اندازه کافی «مشرقیان» به معنایی که سهروردی به کار می‌برد وجود دارند که بتوانند به نجات بیندیشند (کربن، ۱۳۶۹: ۴۴-۴۷)

در اختلاف دیدگاه غربیان و شرقیان باید گفت سؤال ارسطویی و یونانی این است که من چیستم؟ (ماهیت من چیست؟) اما سؤال شرقی این است که من کیستم؟ در غرب انسان موجودی در کنار سایر اشیا است اما در شرق انسان موجودی الهی است و من الهی در او تجلی کرده است (اعوانی، ادیان تطبیقی از دیدگاه ایزوتسو، سخنگوی شرق و غرب: ۴۳) و لذا این تلقی مستشرقان که فلسفه اسلامی را مقلد یونانیان دانسته‌اند نمی‌توان پذیرفت. (داوری، ۱۳۶۲: ۲۵)

نیکلسون نیز از جمله مستشرقانی است که با وجود رعایت انصاف نتوانسته است بسیاری از حقایق اندیشه شرقی را بیابد که از آن جمله نظریه مبنایی وحدت وجود است. عیفی از او نقل می‌کند که اگر صوفی معتقد به تنزیه خدا باشد وحدت وجودی نیست هر چند احوال دال بر تشبیه از او صادر شود، اگر صوفی جانب تنزیه را نگه دارد خدا را در هر چیز عیان می‌بیند و در عین حال او را فراتر از همه چیز می‌داند و این وحدت شهود است نه وحدت وجود. عیفی سپس در رد تلقی نیکلسون می‌نویسد اما ابن عربی که از برجستگان مذهب وحدت وجود، بلکه واضع این مذهب در اسلام است، به تنزیه و تشبیه با هم اعتقاد داشت و لحظه‌ای از مقارنه این دو با هم غفلت نرورزید، پس آیا او وحدت شهودی است؟ حتماً جواب منفی است زیرا ابن عربی مفهوم تنزیه و تشبیه را به اطلاق و تحدید و تقیید کشانده است. خدا در نظر او منزّه است، یعنی در ذاتش مطلق است و هیچ

تعیین خاصی از تعینات بی‌نهایتی که هر لحظه در آنها آشکار می‌شود او را محدود نمی‌کند و معنی اینکه خدا مشبه است، یعنی در صفات و اسمائش در صورت هر متعینی ظاهر می‌شود و در ظهور، مقید به مقتضیات صوری است که در آنها ظاهر می‌شود. پس تنزیه و تشبیه دو چهره از یک حقیقت یا دو امر اعتباری هستند و گرنه حق منزّه همان خلق مشبه است که هیچ فرقی میان آنها جز یک صفت - که واجب‌الوجود بودن حق است - نیست. (نیکلسون، ۱۳۵۷: ۳۴ - ۳۳ مقدمه)

با کمال تأسف باید گفت به قول استاد جلال‌الدین آشتیانی امروزه اکثر دانشمندان مسلمان عرب و غیرعرب به‌واسطه عدم احاطه به افکار عرفا و حکما بدون تعمق و تدبر از مستشرقان مغرب‌زمین متأثرند و در صورتی که غربی‌ها بدون تلمذ نزد متفکران ارباب عرفان، از راه مطالعه صرف، در افکار عرفای اسلامی بحث کردند و ممالک اسلامی به‌واسطه انعمار در افکار غربی‌ها برای فراگرفتن عرفان، تصوف و فلسفه - که اسلافشان مؤسس آن بودند - به دانشمندان غربی پناه بردند و در زمینه عرفان و فلسفه اسلامی به تألیف آثاری مملو از اغلاط و اوهام مستشرقان پرداختند و آن اشتباهات را به خورد طلاب معارف اسلامی دادند و در نتیجه کار به جایی رسید که هرچه به نام فلسفه و عرفان منتشر می‌کنند مملو از اوهام و حاکی از گرفتاری این مؤلفان در دام خیالات و مجعولات است. (قونوی، ۱۳۷۱: مقدمه آشتیانی، ص بیست و چهار)

ایزوتسو در مورد وثاقت محتوای آثار شرق‌شناسان در مورد ابن‌عربی معتقد است «برای درک صحیح تفکر کسی چون ابن‌عربی باید روحی را که کل ساختار تفکر او را دربر می‌گیرد و به آن حیات می‌بخشد فهمید، در غیراین صورت همه چیز از دست می‌رود و همه ملاحظات خارجی قطعاً از این حد عدول می‌کنند؛ حتی در مرتبه عقلی و فلسفی نیز باید جهد کرد که تفکر را از درون فهمید و آن را در جای خود به‌واسطه آنچه می‌توان هم‌دلی وجودی نامید بازسازی کرد. بدین‌منظور اگرچه جامع‌بودن مطلوب است از لوازم اولیه کار نیست (ایزوتسو،

تعامل میان اندیشه جدید و تفکر اسلامی ابن‌عربی در آرای شرق‌شناسان یکی از مهم‌ترین نقش‌های مستشرقان در مورد آرای ابن‌عربی انتقال مفاهیم اندیشه وی به جامعه غرب و در نتیجه بازخورد نظریه‌های وی در علم و تفکر جدید از جمله روان‌شناسی، هنر و اسطوره‌گرایی است (کربن، ۱۹۶۹: ۲۲۳ و ۲۴۳) و این امر می‌تواند زمینه مباحث میان‌رشته‌ای مطالعات تطبیقی را گسترش دهد (همان، ص ۲۱۷) که این تعامل میان اندیشه‌های متفاوت و گاه متقابل باعث می‌شود تا دو طرف تعامل علاوه بر دستیابی به عرصه‌های ناشناخته اندیشه به افق‌های جدیدی در متفکران خود نیز دست یابند و حوزه‌های جدیدی بر روی ایشان گشوده شود. کربن - به‌عنوان یکی از درخشان‌ترین چهره‌های شرق‌شناسان - گام مهمی در این طریق برداشته است. وی با ورود به ایران اسلامی وارد چهار حرکت بزرگ می‌شود. حرکت اول از نبوت به ولایت که وجهی نبوی و از نوع وجودی است. حرکت دوم حرکت از اصالت ماهیت به اصالت وجود، یعنی حرکت از ابن‌سینا به ملاصدرا؛ حرکت سوم حرکت از قصه‌های تمثیلی سهروردی به رویداد آن است که می‌توان به‌عنوان حرکتی روایی از آن یاد کرد و سرانجام حرکت چهارم، حرکت از عشق انسانی به عشق خدایی است که حرکتی عاشقانه است.

در حرکت اول راهبرد درونی جبرئیل است و نحوه شناسایی وحی و الهام است... در حرکت دوم راهبرد درونی عقل فعال است و نحوه شناسایی علم حضوری و علم شهودی است. در حرکت سوم راهبرد درونی سیمرغ است و نحوه شناسایی جام‌جم، یعنی جام جهانی است. در حرکت چهارم راهبرد درونی معشوق ازلی است و نحوه شناسایی از دیدگاه جذبه، عاشقانه است و از دیدگاه روزبهان، التباس است. بازتاب اندیشه اسلامی در اندیشه غربی کربن او را به تردید در اندیشه‌های دنیاگرایانه غرب وامی‌دارد و بر نقش فرشته در جهان آفرینش تأکید می‌کند همچنین وی در مقام اسطوره‌زدایی غرب از زمان، حوادث عالم قدسی را نشان می‌دهد و در مقابل طبیعی شدن انسان به تفرید و بازگشت به خود اشاره می‌کند؛ همچنین در مقابل ابزاری شدن عقل در غرب به علم حضوری یا شهودی اشاره می‌کند. (شایگان، در احوال و اندیشه‌های کربن: ۱۲۹ و ۱۴۰)

باب دیگری که با مطالعه آثار ابن عربی بر اندیشه کربن و به تبع آن بر اندیشه غربیان گشوده شد، نقطه اتصال دو عالم ماده و معنا، عین و ذهن و سرانجام پدیدار و پدیده بود. وی این نقطه اتصال را عالم مثال و قوه خیال می‌داند و می‌نویسد: جهان‌شناسی سنتی فیلسوفان مسلمان سه عالم را از یکدیگر تمیز می‌دهد: جبروت یا عالم عقول کروی، ملکوت یا عالم فنومن، و ملک یا جهان مشهود توسط حواس.

این سه عالم با عوالم سه‌گانه غنوسی مطابقت دارد که به یونانی «Nous»، «Psyché» و «Sarx» نامیده می‌شود. عضو دراکه عالم جبروت، عقل، و عضو دراکه عالم ملک حواس ظاهر است، ولی میان آن دو، عالمی میانی یا عالم ملکوت ضرورت پیدا می‌کند که عضو دراکه آن نه عقل و نه قوای ادراک حسی است بلکه خیال فعال است که نباید میان نیروی خیال و واهمه^۱ را خلط کرد. نباید امر مثالی را با امر خیالی و وهمی یکی گرفت؛ بلکه آن، امری است که واقعیت متناسب با عالم خود را دارد، نه ادراک حسی و نه تعقل صرف است بلکه بهتر است قوه خیال نامیده شود. عالم مثال عالم حسی ثانوی است اما عالم حسی‌ای است که با حواس خارجی قابل درک نیست، زیرا معنوی و لطیف است و نفس باید رشد آن را وجهه همت خویش قرار دهد.

(Voir Laphisophie Islamique, 2e partice, IV index general et

l'Archange empourpire S.V. Image, imaginal, mundus imaginalis etc.)

عالم میانی فراتاریخی است زیرا حوادث تاریخ معنوی از داده‌های تاریخ تجربی فراتر است و از این رو برای مشاهده واقعیت باید رؤیایی میان زمین و آسمان وجود داشته باشد و اگر داده‌هایی که توصیف آنها در کتاب‌های مقدس آمده است تا مرتبه این عالم میانی بالا روند به حقیقت معنوی خود خواهند رسید، در این صورت معنای معنوی همان معنای ظاهری داده‌ها است و معنای ظاهری جز معنای معنوی وجود ندارد. (کربن، ۱۳۶۹: ۱۲۵-۱۲۱)

به این ترتیب کربن ثنویت آزردهنده ماده و ذهن یا عالم ملک و عالم عقل را با وساطت عالم خیال، مثال و ملکوت به وحدت تبدیل می‌کند. کربن معتقد است

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره آرای محی‌الدین ابن‌عربی ۳۲۳

واقعیت‌های مثالی عالم میانی در حقیقت مابعدالطبیعی خود به‌عنوان طرح‌هایی از عالم معقولات خود را به فیلسوف می‌نمایاند و در اینجا است که فلسفه حقیقی و دانش خاص صور خیالی ایجاد می‌شود به این ترتیب فیلسوف می‌داند که آنچه به‌عنوان مُثُل مشاهده می‌کند همان است که در صور خیالی و رؤیا بر پیامبر آشکار شده است، به همین علت نوعی همسانی میان رسالت پیامبر و وظیفه فیلسوف وجود دارد. و با نظر به همین مطلب، فیلسوفان اسلامی و به‌ویژه ملاصدرا، به تکرار گفته‌اند که حکما معارف عالی خود را از مشکلات نبوت اخذ کرده‌اند و همین امر چنین فلسفه‌ای را تبدیل به «حکمت نبوی» کرده است و فقدان همین حکمت نبوی وجهی از تراژدی روزگار ما است. (همان)

کربن معتقد است مقصود از مفهوم ابن‌سینایی و اشراقی نفوس فلکی که محرک افلاک سماوی است این نجوم نیست تا بگوییم به زمان ما مربوط نمی‌شود و از اعتبار افتاده است، بلکه منظور وجه باطنی پدیدارهای نجومی است که ناظر به عالم میانی، عالم ملکوت و نقطه اتصال میان دو عالم جبروت و ملک است که در همین عالم ملاقات همدلانه میان فیلسوف و پیامبر صورت می‌گیرد و عقلانیت محض عالم عقول با ادراکات تجربی و حسی ارتباط پیدا می‌کنند و اگر در قلمرو رمزی عالم مثال چنین ارتباطی برقرار نباشد دو عالم عقل و ماده رودرروی یکدیگر قرار خواهند گرفت، بشر از توجیه عقلی داده‌های وحیانی ناتوان خواهد ماند و حقیقت عقلانی و حقیقت وحیانی، فلسفه و الهیات در پیکاری بی‌سرانجام رودرروی یکدیگر قرار خواهند گرفت (همان).

کربن معتقد است تأکید بر درک امور قدسی بایستی «در میان زمین و آسمان» انجام شود تا بتواند از وسوسه‌های تجدگرایانه اراده معطوف به قدرت در امان باشد. (همان، ص ۱۳۷)

نمونه‌های فراوانی از تلاقی اندیشه ابن‌عربی با نظریات غربی وجود دارد که هریک مجالی جداگانه می‌طلبند و از این رو فقط فهرست‌وار اشاره می‌شود. هرمنوتیک اگرستانس ابن‌عربی، فلسفه اسطوره‌شناسی، نظریه پارالیسیسم، سوژه و ابژه، ارتباط با پدیدارشناسی غربی، کثرت‌گرایی دینی، اراده معطوف به قدرت

نیچه، منادولوژی لایب‌نیتس، مقایسه وحدت وجود ابن‌عربی با وحدت‌گرایی
اگریستانس (کربن، ۱۹۶۹: ۳۷۱، ۳۷۴، ۳۷۸)

تاریخ‌گرایی و نگرش فراتاریخی

امری که در موفقیت و وثاقت برخی نظریه‌های شرق‌شناسانه اهمیت فراوان
دارد نوع نگرش ایشان به متفکران مسلمان است. بعضی از شرق‌شناسان در تحلیل
تاریخ‌گرایانه خود از تفکر اسلامی دچار خطاهای بزرگی شده‌اند.

تاریخ‌گرایی، پوزیتیویسم تاریخی است که برآن اساس مضمون و ماهیت یک
فکر اهمیتی ندارد بلکه آثار و عوارض وجود آن و تشخیص عوامل تاریخی
پدیدآورنده‌اش، اعم از اجتماعی و اقتصادی مهم است. پس نسبیت تاریخی بر
تمام افکار و عقاید سیطره دارد. بر این مبنا باب هرگونه گفت‌وگو سد می‌شود
چون هر فکری در ظرف زمان و مکان خود معنی دارد. اما پدیدارشناسی در
فلسفه مدرن در اوایل قرن بیستم در موضع رد این‌گونه نگرش تاریخی
است (پازوکی، گفتگوی فراتاریخی و فراگفتگو در اندیشه ایزوتسو، سنجگوی شرق...، ص ۱۲).

کربن می‌نویسد: پدیدارشناسی میان امر ناپیدا و نادیدنی پنهان شده و در آن
چیزی است که دیدنی است. براین اساس، پدیدار، خود را چنانکه می‌خواهد به
شخصی که مورد نظر است می‌نمایاند، پس این امر روشی است که با روش تاریخ
فلسفه و نقادی تاریخی متمایز است. (کربن، ۱۳۶۹: ۲۲) حوادثی در تاریخ است که
به حقیقت حادثه‌اند اما با ضابطه‌های تجربی قابل سنجش نیستند (همان، ص ۴) لذا
برای درک حوادث باید به تاریخ قدسی تعلق داشت (همان، ص ۳۲).

مواد تاریخ قدسی درون انسان جریان پیدا می‌کند و معنای باطنی آن بایست
توسط تأویل، پدیدارشناسی و کشف‌المحجوب درک شود. وقتی تاریخ درونی شد
و درعوض احاطه بر انسان، محاط در او شد، حوادث تاریخی، حوادث نفس و
دارای ساختی ملکوتی خواهند شد که حکمایی چون فرانتس فن باد روشلینگ به
درستی آن را «حکمت تاریخ»^۱ نامیده‌اند (همان، ص ۴۳).

دریافت نبوی نمی‌تواند از فرشته‌شناسی که در آن فرشته میانجی و تعلیم دهنده پیامبران است صرف‌نظر کند. حکمت نبوی نیز فیلسوف را در چنین وضعی قرار داده است و بدین‌سان او را از هرگونه معلم بشری آزاد می‌سازد. فرشته‌شناسی به همان اندازه اساسی است که پیامبرشناسی برای یهودیت یا اسلام مبنایی است. علت وجود اساسی فرشته‌شناسی در نزد حکمای عرفانی یا امام‌شناسی فلسفی در نزد اندیشمندان شیعی، الهیات تنزیهی است زیرا فرشته‌شناسی و الهیات تنزیهی هریک دارای مظهریتی است که خدا یا آشکار در آن جایی ندارد، فرشته‌شناسی و الهیات تنزیهی پشتوانه و ضامن الهیات تشبیهی است اما این ظهور و تجلی، با هریک از مراتب عالم متناسب فرایند معرفتی میان فرشته - روح القدس و نفوس انسانی، تاریخ قدسی را به وجود می‌آورد (عقل سرخ، Archung, empourpé، رک: ص ۲۷۲ و ۲۷۹ و نیز همان، ص ۱۳۰-۱۲۸).

به این ترتیب، شرق‌شناسانی چون کربن و ایزوتسو با روش پدیدارشناسانه‌شان سعی کردند از تاریخ‌زدگی بگذرند و به ماهیت امور قدم بگذارند زیرا وقتی محدودیت‌ها و بندهای تاریخی زمان و مکان شکسته شد راه برای گفت‌وگوی افکار باز می‌شود. در پدیدارشناسی از جهت سلبی از هرگونه تنزل و تحویل فکر به چیزی غیر از خود پرهیز و در جهت ایجابی به رجوع به امر و پدیدارها و شهود ماهوی آنها دعوت می‌شود و این امر موجب می‌شود تا بدون هرگونه تحکم فکری و سبق ذهنی، پدیدار، باطن خود را ظاهر سازد و این روشی فراتاریخی و تأویلی است که به باطن و اصل پدیده‌ها رجوع می‌شود و این روش دقیقاً مخالف تاریخی‌نگری و نفی بطون در جهت اثبات ظهور است و کربن در صدد است تا از اصالت تاریخ خارج شود (کربن، ۱۳۶۹: ۳۴-۱۹). این همان فراتاریخ^۱ است که ایزوتسو آن را وجهه همت خود ساخته و در ابتدا و انتهای کتاب صوفیسم و تئویسم، روش مأخوذ خود می‌خواند و معتقد است وضعیت کنونی جهان بدان نیاز میرسد دارد (پازوکی، گفتگوی فراتاریخی، سخنگوی، ... : ۱۴-۱۲).

ویژگی‌های برخی از خاورشناسان محقق در آثار ابن عربی

۱. هانری کربن

هانری کربن شاگرد اتین ژیلسون بود و افکار فلوپین و اوپانیساده‌ها را آموخته بود. وی از لویی ماسینیون تأثیر پذیرفته و در آلمان به یادگیری تفکرات پروتستان از شلایرماخر تادیلنتای، دکارت و هایدگر پرداخته بود (شایگان، در *احوال و اندیشه‌های کربن*: ۱۲۱)، سپس به ایران آمد و سهروردی را ترجمه کرد. هانری کربن، رودلف اتو را ملاقات کرده بود، همچنین اکهارت، شانکرای چای هندی و ارنست کاسیرر - نویسنده بزرگ فلسفه تمثیلی -، اثر فراوانی بر کربن گذاردند. او بیش از یک ربع قرن با فیلسوفان اشراقی حشر و نشر می‌کرد (همان، ص ۱۳۸) و همچنین با علامه طباطبایی و سیدجلال‌الدین آشتیانی نشست‌هایی داشت. کربن معتقد بود سیدجلال‌الدین آشتیانی ملاصدرای دوباره تولد یافته است (En Islam iranien, t. I. P. XXVIII, P. 120, 6-7). (یحیی بونو، در *احوال و*

اندیشه‌های کربن: ۹۱ و ۹۲)

هانری کربن به شدت تحت تأثیر نظریات فلسفی متفکر قرن هیجدهم یوهان گئورگ هامان قرار داشت. در نظر هامان، روح شرق برای دریافت و فهم فضایل متناقض واقعیت تواناتر از روح غرب است چون نگاه شرقی به جهان‌نگاهی خدا مرکز و لذا نزدیک‌تر به کلام خدا است حال آنکه نگاه غربی به خاطر انسان‌مرکزی مفرطش از معنای نبوی هستی دور شده است (La Sainte Bible, pavis, 194, p. 80) هامان تعیین‌کننده سیر کربن برای تحقیق در مورد اشراق و عرفان بوده است (جهانگلو، در *احوال و...*: ۱۲۱).

کربن درباره خود گفته است پرورش من از آغاز، پرورش فلسفی بود؛ به همین دلیل به معنای دقیق کلمه متخصص زبان و فرهنگ آلمانی هستم و نه مستشرق. من فیلسوفی رهروام به هر دیاری که راهبرم شوند. اگرچه در این سیر و سلوک از فرایبورگ، تهران و اصفهان سر درآورم این شهرها از نظر من مدینه‌های تمثیلی‌اند. منازلی نمادین از راه و سفری همیشگی و پایدار (De Heidegger, sohrawardi in l'Herne, no. 39, paris, 1981, p. 24).

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره‌ی آرای محی‌الدین ابن عربی ۳۲۷

بنابراین کربن به دنبال نور حقیقت می‌گشت و درصدد نبود تا نتایج از پیش معین‌شده‌ی خود را از بررسی اندیشه‌ی متفکران شرقی اخذ کند. او معتقد بود پدیدارشناس باید مهمان معنوی کسانی باشد که موضوع بر آنان نمودار می‌شود و سپس باید همراه آنان بار مسئولیت ایشان را آگاهانه بپذیرد (En Islam iranien, t.I.P. XXVIII). کربن معتقد است مهمانی در عالم معنویت یکسویه نیست، مهمان الزاماً در باطن خویش میزبان است زیرا بدون این دوسویگی چندان امیدی برای فهم نمی‌رود (En Islam iranien, t.V. P 4.69).

هایدگر زمینه‌های اندیشه‌ی متافیزیکی، تأویل و تفسیر فلسفی تاریخ را به کربن آموخت و نیز تأثیر اندیشه‌های اتین ژیلسون در مطالعات قرون وسطا، از فرازهای مهم تجربه‌های فلسفی کربن در جهان غرب بود. او این جهان را با عالم نور و اشراق شرق سهروردی پیوند داد (کربن، آفاق تفکر معنوی در اسلام: ۲۴) جهان اسلامی برای کربن حضوری را توصیف کرد که مفهوم اشراقی آن گرچه در نحوه‌ی شدت متفاوت با ظهور است جلوه‌ی متافیزیکی یکسانی دارد. برای کربن زمان حال واقعی اگزیستانس، همان روح نبوت است؛ روحی که وحدتی مرکب از سه آن [دارد] و نوعی از رمان آفاتی نیست بلکه نوعی ایجاد زمان است. (سیدعرب، در احوال و اندیشه‌های کربن، ص، 18-19-21-259 P. I. Gallimard, 1977-72, En Islam iranien, paris, corbin) داریوش شایگان معتقد است کربن هرگز مسلمان نشد، او کاتولیک متولد شد و کاتولیک از دنیا رفت (شایگان، در احوال و...، ص ۱۳۶).

۲. رینولد ا. نیکلسون

برخی آثار نیکلسون در زمینه‌ی شرق عبارت‌اند از: کتاب میراث اسلام، ترجمه‌ی آثاری مانند ترجمان‌الاشراق ابن عربی، کتاب اللمع ابونصر سراج، کشف‌المحجوب هجویری، تذکرة‌الاولیاء ابن الفارض و دیوان جلال‌الدین رومی. همچنین کتاب یادداشت‌هایی درباره‌ی فصوص‌الحکم ابن عربی از آثار او است. نیکلسون درصدد بود تا تاریخ جامعی را درباره‌ی تصوف تدوین کند. همچنین کتاب پیدایش و سیر تصوف، عرفان و عارفان مسلمان از آثار او است.

ابوالعلاء عقیفی در دانشگاه کمبریج سال‌های ۱۹۲۵ تا ۱۹۳۰ از شاگردان نیکلسون بود. وی در مقدمه کتاب *پیدایش و سیر تصوف می‌نویسد*: انگیزه نیکلسون از بررسی آرای متصوفه مسلمان، یافتن جهات تقریب مذاهب و ضرورت آن برای تاریخ تطبیقی ادیان بود. او در یکی از گفتارهای کتاب *میراث اسلام* (ص ۲۱-۱۱) می‌نویسد: بسیاری از جنبه‌های روانی و نظری مسائل تصوف را فرنگیان هنوز از مسلمانان فرامی‌گیرند ولی اینکه غرب تا چه حد تحت تأثیر اندیشمندان و متصوفان اسلامی در قرون وسطا قرار گرفته، مسئله‌ای است که نیازمند بحث و بررسی است. مسلمانان بی‌شک حق بزرگی برگردن فرنگیان دارند و بعید است مردانی چون توماس آکویناس و اکهارت و دانته به اثری از این منابع دست نیافته باشند زیرا مسیحیت قرون وسطا در پهنه تصوف، ارتباطی محکم با اسلام یافت. (نیکلسون، ۱۳۵۷: ص ۲۳-۲۸ مقدمه)

نیکلسون با تلقی تاریخ‌گرایانه خود پیدایش تصوف را زائیده عواملی خارج از اسلام می‌دانست که از آغاز قرن سوم هجری تأثیر خود را شروع کرده‌اند. مهم‌ترین این عوامل در نظر وی نظریات نوافلاطونی متأخری است که در زمان ذوالنون مصری و معروف کرخی در مصر و شام رواج داشته است. او اعتقاد داشت که ذوالنون از حکمت یونانی عصر خود آگاه بود و سرانجام نتیجه گرفت که تصوف از جنبه نظری تحت تأثیر مکتب نوافلاطونی است. (همان)

نیکلسون می‌نویسد: آنچه را می‌توان به اسلام نسبت داد، زهد است؛ اما تصوف، نتیجه امتزاج تفکر یونانی و ادیان شرقی و به عبارتی دقیق‌تر، نتیجه امتزاج و اتحاد نوافلاطونی و دین مسیحیت و آیین گنوسی است، هرچند که او از جنبه عملی، تصوف اسلامی را متأثر از تفکر ایرانی و هندی می‌دانست و ابویزید بسطامی را دلیل مدعای خود قلمداد می‌کرد. ولی این نظریه نیکلسون در مقاله‌ای به نام «تصوف» که در سال ۱۹۲۱ در *دایرةالمعارف دین و اخلاق* چاپ شد، تحول چشمگیری یافت و در آن، بر ارزش عامل اسلامی تصوف در میان عوامل دیگر تأکید و نوشته شد که جست‌وجوی سرچشمه واحدی برای تصوف، باعث ائتلاف وقت است. نیکلسون در این مقاله نظریه خود را درباره یونانی‌بودن تصوف رد کرده است و می‌نویسد: تاکنون مسئله پیدایش تصوف در اسلام به صورتی

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره آرای محی‌الدین ابن‌عربی ۳۲۹

نادرست بررسی شده و تعالیم اسلامی و تفسیر خاص صوفیان مسلمان از اهل توحید که آنها را شبیه وحدت وجودی‌ها کرد: در مباحث نظری تصوف اسلامی اثر فراوانی داشته است. وی به همین دلیل نظریه شایع فن کرامر و امثال او را که معتقد به اشتقاق تصوف از سرچشمه‌های هندی- ایرانی بودند و عقیده داشتند ویژگی تصوف اسلامی اعتقاد به وحدت وجود است و هر متصوف مسلمانی وحدت وجودی است منکر شد. او حتی وحدت وجودی بودن حلاج را با گفتن «اناالحق» و ابن‌فارض را با گفتن «انا‌هی» (حقیقت الهی) و بایزید بسطامی را با گفتن «سبحانی ما اعظم شأنی» نفی کرد و بر آن شد که وحدت وجود در تصوف اسلامی چنانکه باید جز در زمان ابن‌عربی (وفات ۶۳۸ ه. ق.) بروز نکرد و کلیه افکاری را که غیراسلامی و زائیده فرهنگی بیگانه پنداشته‌اند باید زاییده تصوف دانست که در حوزه اسلام رشد کرده‌اند و از گوهری اسلامی برخوردارند. (همان، ص ۲۸-۲۹، مقدمه)

به نظر می‌رسد ما با دو نظریه متفاوت از نیکلسون مواجه هستیم که هر دو به‌گونه‌ای افراطی است. نظریه اول عرفان‌نظری را زاییده تفکر یونانی و نوافلاطونی می‌داند و اسلام را فاقد وحدت وجود که از اصول تصوف است تلقی می‌کند. و در بُعد عرفان عملی، متصوفه مسلمان را تحت‌تأثیر تعالیم ایرانی و هندی می‌داند.

نظریه دوم: عرفان‌نظری را برآمده از اسلام می‌داند و معتقد است مسلمانان هیچ تأثیری در اصول عرفان‌نظری از غیرمسلمانان نپذیرفته‌اند.

درحالی‌که همان‌گونه که قبلاً ذکر شد پیش‌زمینه‌های عقل‌گرایانه نیکلسون باعث شد که در مرحله اول به‌نحوی تاریخ‌گرایانه قضیه را بررسی کند تا جایی که تمامی اصول عرفان‌نظری را به خارج از اسلام نسبت داد و سپس در نظریه دوم با دستیابی به برخی حقایق از دل نظریات عرفای اسلامی به مغایرت نظریات عرفانی ایشان با سایر ادیان و مذاهب معتقد شد و به‌کلی تأثیرپذیری برخی عرفا را نفی کرد، درحالی‌که به نظر می‌رسد اصولاً او نتوانست شناختی حقیقی از وحدت وجود اسلامی که ریشه در تعالیم قرآنی دارد و در آرای ابن‌عربی نظام‌سازی شده است کسب کند و چنانکه گذشت آن را وحدت شهود تلقی کرد.

۳. میگوئیل آسین پالاسیوس

آسین پالاسیوس هم در یک نظریه تاریخ‌گرایانه درصدد یافتن وجه تشابه و تأثیرپذیری مذاهب و افکار از یکدیگر بود و هرگاه وجه تشابهی میان دو فکر و مذهب می‌یافت با قاطعیت به وجود تأثیر و تأثر میان آن دو حکم می‌کرد. او همین نظر را در مورد تأثیر افکار عبدا... بن مسره بر مذهب محی‌الدین عربی و تأثیر ابوالعلائی معری و ابن عربی در دانه ابراز داشت و در چند تألیف آنچه را «روحیه غزالی» بلکه «روحیه اسلام» می‌خواند به منابعی غیراسلامی و به‌ویژه مسیحی منتسب می‌کرد. عقیفی معتقد است وی آشکارا در ادعای خود پا را از روش علمی در تحقیق فراتر نهاده و به اظهار عقیده شخصی پرداخته است. عقیفی همچنین اظهار می‌دارد مردی که مسیحیت را نخستین منبع معنوی می‌داند بی‌هیچ تردید پیدایش تصوف اسلامی را به همان منبع ارجاع می‌دهد (همان، ص ۲۲-۱۸، مقدمه) و به تأثیرات مسیحیت بر اندیشمندان اندلسی معتقد است (محمد عبود، متدولوژی شرق‌شناسی در مطالعات تاریخ اسلام، آینه پژوهش: ۱۵)

برخی آثار آسین پالاسیوس درباره ابن عربی عبارت‌اند: *از الفبای فلسفی کتاب الحروف و نیز بحثی تطبیقی در باب حضرات خمس* (کربن، ۱۹۶۹: ۳۶۲ و ۳۶۹)

۴. لویی ماسینیون

عقیفی معتقد است ماسینیون را باید بارزترین شخصیت فرانسوی در بررسی و پژوهش در تصوف اسلامی دانست (نیکلسون، ۱۳۵۷: ۱۹، مقدمه)

لویی ماسینیون در کتاب *مصائب حلاج* می‌نویسد: ابن عربی در کتاب *فصوص الحکم* (ابن عربی، ۱۹۸۵ م. : ۱۲۶) *انال‌حق حلاج* را چنین بیان می‌کند: «خالق و خلق، دو اصطلاح به هم پیوسته است با رابطه الزام و ملازمه؛ و سپس ماسینیون می‌نویسد: این پیوستگی خاص ولی... نیست که چون خود درباره خود می‌اندیشد حق دارد خود را با خدا همسان بداند بلکه کلّ خلقت چنین حقی دارد زیرا تمامت وجود فعلی (بالفعل) او حقیقت واجب هستی خداست، به همین سبب علی حریری شاگرد ابن عربی آرزو می‌کرد که عالم را به کام خود فرو برد تا او را مجبور کند که با زبان خود به «انال‌حق» معترف شود. و سپس ماسینیون این اندیشه

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره آرای محی‌الدین ابن عربی ۳۳۱

را با مطلبی که در کتاب *واردات سماع اونا اوغلو* آمده است مقایسه می‌کند و می‌نویسد کسی که مسیح درد او باشد نمی‌تواند شفا یابد زیرا مسیح هم خالق است که زنده می‌کند و هم مخلوقی است که زنده می‌شود و سپس به نقل از فتوحات ج ۱، ص ۱۸۷-۱۸۸ می‌نویسد: علت هم علت است و هم بیماری. مسیح طیب است و ولی و شریک در قدرت خلاقه خدا؛ همچنین ماسینیون ادامه می‌دهد: حسین بن منصور از دو طبع سخن گفت: الهی (لاهورت) و انسانی (ناسوت)، بدون اینکه حتی یک آن خود را با آنان که می‌گویند ذات واحد است و در صفت اتفاقی عالم حيله می‌کنند سازگار کند (ماسینیون، ۱۳۶۲: ۳۸۴-۳۸۳).

سیدجلال‌الدین آشتیانی معتقد است لوئی ماسینیون اسلام و عرفان اسلامی را تحت تأثیر شدید مسیحیت معرفی می‌کرد. (محمد عبود، *متدولوژی...*، آینه پژوهش: ۱۵)

۵. ویلیام چیتیک

چیتیک در مطالعات پیگیر و طولانی‌اش در مورد ابن عربی از ایلپاده، بورکهارت، کربن، آسین پالاسیوس، آستین، ایزوتسو، سیدحسین نصر و نیکلسون مدد جست (چیتیک، ۱۹۹۴: ۱۸۹-۱۸۷). زمینه اصلی تحقیق و مطالعه او آثار ابن عربی است و تمرکز وی بر راه‌های معرفت عرفانی و عالم خیال در عرفان نظری ابن عربی است. او معتقد است عقلانیت صرف که حاصل تفکر ابن‌رشد و معاصر با ابن عربی است در مقابل ابن عربی به جدایی اخلاق و علم انجامیده است اما تفکر ابن عربی باعث هماهنگی میان عقل و ادراک روحانی شده است زیرا عقلای مسلمان به ندرت می‌توانند طبیعت را بدون دیدن ریشه‌های خدایی‌اش دریافت کنند. اگر عالم طبیعت در خداوند ریشه دارد هرگز نمی‌تواند بدون تحقیق نیازهای اخلاقی مورد مطالعه قرار گیرد (همان، مقدمه، ص ۲).

به عقیده چیتیک ابن عربی احکام، کلام، فلسفه، عرفان، جهان‌شناسی روان‌شناسی و دیگر علوم اسلامی را ترکیب کرده است (همان، ص ۱). او معتقد است تلقی فلسفه اسلامی از خیال مخالف تلقی غربی است زیرا غرب جایگاهی فرعی برای خیال قایل است اما در تلقی اسلامی خیال حوزه انکشاف ذات خداست (چیتیک، ۱۹۹۸: ۱۰۴).

چیتیک علاوه بر منابع عامه مسلمانان، از منابع شیعی فراوانی مانند بحارالانوار و محجة البیضاء استفاده می‌کند. (همان، ص ۱۱۱) ویلیام چیتیک تحت تأثیر سیدحسین نصر بود (چیتیک، ۱۹۹۴: ۱۷۷). او معتقد است شرق‌شناسان انحصاراً کسانی بوده‌اند که حشر و نشر فراوانی با مسلمانان داشته‌اند و محتوا را از ایشان دریافت کرده‌اند هرچند روش غربی را در تدوین آثارشان به کار برده‌اند. (همان، ص ۱۷۸)

۶. یوشیهیکو ایزوتسو

او کتاب‌هایی چون مشاعر ملاصدرا، فیه مافیة رومی و معالم‌الاصول را به ژاپنی ترجمه کرد و تألیفاتی چون خدا و انسان در قرآن ترجمه احمد آرام، ساختمان معنایی مفاهیم اخلاقی در قرآن ترجمه فریدون بدره‌ای و مفهوم ایمان در کلام اسلامی ترجمه زهرا پورسینا دارد.

ایزوتسو معتقد است گفت‌وگو میان فرهنگ‌ها و ادیان مقید به قیود زبانی - که به علت یگانگی بودن حیات و تجارب هر انسانی غیرقابل انتقال است - نیست زیرا خاصیت زبان چنان است که حقیقت واحد را متکثر می‌سازد، از این رو مقام تفرقه موجودات است چنانکه وقتی شی‌ای را در زبان نامی می‌نهند آن را متمایز از دیگر وجودات و متعین می‌سازند (پازوکی، سخنگوی شرق و غرب، ص ۱۷)

ایزوتسو به علت روح شرقی و پیش‌زمینه‌های فکری‌اش درک بهتری از تعالیم اسلامی دارد و به شناخت صحیح‌تری از مکتب ابن‌عربی نسبت به همتران غربی‌اش نائل شده است.

برخی دیدگاه‌های متعصبانه شرق‌شناسان

حکیم افریقایی احمد حامپاته‌با، که از دوستان هانری کربن بود او را مبراً از غرض‌ورزی و تعصب معرفی می‌کرد. وی در مورد برخی دیدگاه‌های جاهلانه و متعصبانه شرق‌شناسان می‌گوید آثار مربوط به قوم‌نگاری درباره سنت‌های افریقایی دور از واقع است. این قوم‌شناسان که تازه فارغ‌التحصیلان دانشگاهی‌اند و دانش کتابی فراوانی دارند به سراغ مرشدان آیین‌ها می‌آیند نه با سعه صدری که فهم رموز را ممکن سازد بلکه به عزم آنکه برای گمانه‌ها و انگاشت‌های ازپیش

تحلیل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان درباره آرای محی‌الدین ابن عربی ۳۳۳

تدارک دیده مهر تأیید بستانند. آنچه کار را دشوارتر می‌کند کوتاهی مدت اقامت آنان است که فرصتی برایشان باقی نمی‌گذارد تا به آنچه در اینجا می‌گذرد درهم آمیزند. با شتاب، پژوهشی مبتنی بر مشاهدات سرهم‌بندی و به پرسش‌هایی چند از مرشدان آیین‌ها بسنده می‌کنند... که می‌کوشند نتیجه‌گیری‌هایشان را مورد پسند آنان سازد. آیا فلان آداب‌ی که به‌جای می‌آورد به فلان پدیده طبیعت مرتبط است؟ مفهوم فلان نماد این است که...؟

آنچه را احمد حامپاته‌با بدین‌گونه توصیف می‌کند، می‌تواند در مورد این «پهناور سرزمین» معنویت بشری که هانری کربن به‌درستی به جهان غرب بازنمایانده است مصداق پیدا کند. زیرا او نخستین محقق غربی است که واقعاً مهمان شرق شده است (یحیی بونو، در احوال و اندیشه‌های کربن، ص ۸۸، ۹۱ و ۹۲).

گلدزیهر از جمله مستشرقانی است که برخلاف کربن تحقیقاتش از موضعی متعصبانه انجام گرفته است. او درباره وابستگی اسلام به سایر جریان‌های فکری گفت‌وگو می‌کند و خلاصه کلامش این است که اسلام از ایرانیان و بودایی‌ها تأثیر گرفته است و همچنین افرادی چون بکر، هرو فردنیه و دیگران سعی دارند تأثیرات مسیحیت را بر اسلام روشن سازند و بدون ذکر نظریات معینی در این باب محدوده بحث را از شبه‌جزیره عرب پیش از اسلام تا تأثیرات نوافلاطونیان و اندیشه‌های یونانی بر صوفیه گسترده‌اند. این جریان فکری حتی در عنوان کتاب‌هایشان آشکار است، مثلاً کتاب *روابط هفتگانه اسلام و مسیحیت*، اثر لویی ماسینیون. او در تمام مطالعات خود درباره حلاج که عمرش را صرف آن کرد به همین شیوه پایبند بود (محمد عبود، *مندولوژی...*، آینه پژوهش، ص ۱۵).

ویلیام رالف اینگ نیز مطالعاتش از موضعی متعصبانه انجام شده بود و به نتایجی خلاف واقع منجر شد. او که کتاب *عرفان مسیحی* را نوشت (۱۸۹۹)، معتقد است صوفیان مسلمان نیز مانند همه ملل آسیایی می‌کوشند تا به شهودات فردیشان رنگ و رویی نمادین و مقدس بدهند. نیکلسون در مورد نظریات اینگ می‌گوید آیا شایسته است تا به علت وجود افراد و فرقه‌هایی که پا را از محدوده اصول اخلاقی بیرون می‌نهند کل تصوف مسیحی را محکوم کنیم تا بتوانیم تصوف اسلامی را نفی کنیم؟ (نیکلسون، ۱۳۷۲: ۱۹۸ و ۲۰۴)

نتیجه

در مقاله حاضر به بررسی اجمالی آرای شرق‌شناسان درباره آرای ابن عربی پرداخته شد تا اثبات شود هرچند محققان و دانشجویان در تحقیقات مربوط به اندیشمندان مسلمان نیازمند مطالعه و بهره‌برداری از آثار مستشرقان هستند و روش‌مندی و نظم و انسجام آثار تحقیقی شرق‌شناسان کمک شایان‌توجهی به پژوهشگران ایرانی و مسلمان می‌کند، باید در نظر داشت که فضای فکری محقق غیرمسلمان - که دیدگاهی برون‌دینی دارد - کاملاً متفاوت از دیدگاه درون‌دینی محقق مسلمان است که در فضای یک میراث هزار و چهارصدساله از تعالیم و فرهنگ اسلامی شکل گرفته است. با این وجود خاورشناسان در صورتی که مدت زمانی در فضای جامعه اسلامی زندگی کرده باشند و از دانشمندان و استادان متبحر و عمق‌نگر مسلمان، اندیشه اسلامی را فراگرفته باشند آرایشان و ثاقت بیشتری خواهد یافت و اگر افرادی چون کربن، چیتیک و ایزوتسو نظریاتی نزدیک‌تر به واقع دارند به علت آن است که با متفکران مسلمان حشر و نشر داشته‌اند، چنانکه کربن تحت تأثیر علامه طباطبایی و سیدجلال‌الدین آشتیانی بود و ایزوتسو با مسلمانان حشر و نشر داشت و چیتیک تحت تأثیر سیدحسین نصر، کربن و ایزوتسو بود (چیتیک، ۱۹۹۴: ۱۷۸).

در تفکر غربی فقط خدا و عالم مرئی وجود دارد در حالی که در تفکر اسلامی عالم غیب مشتمل بر ارواح، فرشتگان و عالم خیال نیز جزء عوالم وجودی هستند از طرف دیگر، اصل موضوعه و مسئله غربی‌ها در پرداختن به آثار متفکران اسلامی با مسائل محققان جامعه اسلامی متفاوت است. ایشان در دوره پست‌مدرن و زیر سؤال رفتن عقلانیت مدرنیته به دنبال پاسخ‌هایشان از ابن عربی می‌گردند در حالی که در منظومه تفکر اسلامی معرفت حصولی جایگاهی ارزشمند دارد اما ویژگی‌هایش با خصایص عقلانیت مدرنیته غربی متفاوت است و از این رو پذیرش هیچ‌یک از معرفت‌های حصولی و شهودی به نفی دیگری نمی‌انجامد بلکه هر دو با یکدیگر قابل جمع هستند.

اصولاً در تفکر اسلامی تناقضی میان عقل و وحی وجود ندارد زیرا پیش‌زمینه‌های عقلانی مسلمانان با پیش‌زمینه‌های عقلانی غربی‌ها متفاوت است

چنانکه ابن‌عربی عقلانیت را نفی نمی‌کند بلکه آن را متعالی می‌کند. تعالی بخشی و حفظ عقل به‌طور همزمان برخلاف تفکر غربی در اسلام و تفکر ابن‌عربی وجود دارد. این امر در قرآن به‌گونه‌ای واضح و بدون ابهام خود را نشان می‌دهد. و سپس محقق مسلمان می‌تواند با در نظر گرفتن تمامی نکات خود را موظف به تتبع عمیق آثار خاورشناسان بداند تا با ملاحظه نظرگاه‌های برون‌دینی خاورشناسان و تعامل اندیشه اسلامی با اندیشه معاصر اثری جامع و متناسب با مسائل امروز بشری خلق کند. که در صورت نپرداختن به آرای غربیان در زمینه موضوع مورد تحقیق مباحثی انتزاعی و بریده از زمینه‌های فکری روز حاصل خواهد شد و این امر به انزوای تفکر عمیق و غنی اسلامی خواهد انجامید. بنابراین شایسته است تا پژوهشگر و دانشجوی مسلمان پس از بررسی آرای اندیشمندان مسلمان لزوماً از آثار خاورشناسان استفاده کند و برای نمونه، در پژوهش آثار ابن‌عربی منابع درجه اول محقق شارحان مسلمان و منابع درجه دوم شارحان غیرمسلمان آثار وی باشند. زیرا به‌عنوان مثال، کسی که ترجمان‌الاشواق ابن‌عربی را بررسی می‌کند، باید به سوابق فکری ابن‌عربی مجهز شود که عبارت‌اند از:

کتاب و سنت ← روح حاکم بر قرآن ← منظومه فکری ابن‌عربی ←

ترجمان‌الاشواق

و لذا برای یک محقق مسلمان شایسته نیست تا منبع اولیه و منحصر به فرد او جهت دریافت اصطلاحات عرفانی، آثار نیکلسون باشد زیرا وی در فضای عقل‌گرایی انگلیسی می‌اندیشد. هرچند استفاده از آن به‌عنوان یکی از منابع بی‌اشکال است. انس شارح و مفسر و محقق آثار ابن‌عربی با روح قرآن از ضروریات است. چون اولین و مهم‌ترین منبع اندیشه و الهام محی‌الدین، قرآن و سپس احادیث نبوی و به‌تبع آن جهان‌شناسی اسلام است و تجربه شخصی مسلمان از اسلام و خدای اسلام با تمام صفات و اسمائش شاه‌کلید درک آثار ابن‌عربی است؛ از این رو بهترین شارحان ابن‌عربی شاگردان بی‌واسطه و یا با کمترین واسطه هستند و پس از آن متفکران مسلمانی که به اصول اندیشه‌های او نزدیک باشند حتی اگر فاصله زمانی، زیاد باشد؛ زیرا تا جهان‌شناسی شارح و

محقق برگرفته از قرآن کریم نباشد تفسیر و حتی ترجمه آثار ابن عربی از صحت برخوردار نخواهد بود.

این مسئله به معنای مخالفت با مطالعه و تحقیق آرای شرق شناسان و به ویژه پیروان ادیان نیست بلکه همین بررسی آثار خاورشناسان در مورد ابن عربی بیش از آنکه ابن عربی را به مسلمانان بشناساند می تواند به تعامل بین فرهنگ های مختلف، نزدیک شدن افق دید ملل جهان و برقراری مفاهیم بین ایشان منجر شود. بنابراین اگر ویلیام چیتیک حدود ۳۰ سال در مورد آرای ابن عربی تحقیق کرده است باید توجه داشت که شناخت او از پدر عرفان اسلامی شناختی برون دینی است که شاخصه های خاص خود را دارد و لذا تبعیت از آثار خاورشناسان باید با احتیاط فراوان صورت گیرد و به نکاتی چند از جمله موارد زیر توجه شود:

۱. چنین نباشد که نگاه خاورشناس به متفکران اسلامی از منظر سوژه مسلط غربی به متعلق شناسایی باشد تا تمامی کلیشه های از پیش ساخته شده خود را به ابژه مورد نظر تحمیل کند و در نهایت اندیشه عمیق آخرالزمانی مسلمانان را به عنوان نمادهای دوران کودکی بشریت و اندیشه های رشد نیافته دوره ربانی آگوست کنت بشناساند هر چند در الفاظ و قالب های مؤدبانه این امر صورت گیرد.

۲. چنین نباشد که با اصالت بخشی به سوژه مدرن غربی تمامی نکاتی که با معیارهای ایشان همخوانی ندارد مردود اعلام شود و نکات متناسب با معیارهایشان را به عرفان افلاطونی و نوافلاطونی یا عقلانیت ارسطویی و دینداری یهودی و مسیحی نسبت دهند.

۳. چنین نباشد که منابع مطالعاتشان به گرایش یا مذهب و یا فرقه خاصی محدود باشد و در نهایت به خطا در نتیجه گیری منجر شود و برداشت های غلط از تفکر سنتی اسلام صورت گیرد.

۴. چنین نباشد که پژوهشگران مسلمان جهت شناخت آرای متفکران اسلامی به بررسی آرای شرق شناسان اکتفا کنند زیرا به لحاظ صوری حتی ترجمه برخی از الفاظ، غلط است و به لحاظ محتوایی، غیر از موارد یاد شده، مواردی چون اختلاف مسائل تحقیق، اختلاف اصول موضوعه، اختلاف پیشینه تحقیق، زمینه های فکری و سرانجام اختلاف غایات تحقیق نباید از دید تیزبین محقق مخفی بماند.

تحليل و بررسی دیدگاه شرق‌شناسان دربارهٔ آرای محی‌الدین ابن عربی ۳۳۷

کتابنامه

آشتیانی، سیدجلال‌الدین. ۱۳۶۵. شرح مقدمه قیصری برفصوص ابن عربی. انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.

_____ . ۱۳۷۹. در احوال و اندیشه‌های هانری کرین. تهران: هرمس.

آملی، سیدحیدر. ۱۳۵۲. المقدمات من کتاب نص‌النصوص فی شرح الفصوص‌الحکم لمحیی‌الدین ابن‌العربی. مقدمه هنری کرین، و عثمان یحیی. تهران. انستیتو ایران و فرانسه.

آینه پژوهش، سال چهارم، شماره سوم، مرداد و شهریور ۱۳۸۲.
ابن عربی، محی‌الدین. ۱۹۸۵م. فصوص‌الحکم. تعلیقات علیه تعلم ابوالعلاء عقیفی. بیروت: دارالکتاب‌العربی.

_____ . ۱۲۷۴ - ۱۲۶۹ ق. فتوحات‌المکیه. القاهره: دارالطباعه بولاق.
ایزوتسو، توشیهیکو. ۱۳۵۹. بنیاد حکمت سبزواری. ترجمهٔ جلال‌الدین مجتبی. دانشگاه تهران.

_____ . ۱۳۷۸. صوفیسم و تائوئیسم. ترجمهٔ محمدجواد گوهری. تهران: روزنه.

_____ . ۱۳۸۱. خلق مدام در عرفان ایرانی و آیین بودایی ذن. ترجمهٔ شیوا کاویانی. انتشارات علمی و فرهنگی.

داوری اردکانی، رضا. ۱۳۶۲. فارابی، مؤسس فلسفهٔ اسلامی. تهران: مؤسسهٔ مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

سخنگوی شرق و غرب، مجموعهٔ مقالات بزرگداشت پروفیسور توشیهیکو ایزوتسو. مؤسسهٔ تحقیقات و توسعهٔ علوم انسانی. انتشارات دانشگاه تهران. ۱۳۸۲.

شایگان، داریوش. ۱۳۷۱. آفاق تفکر معنوی در اسلام ایران. ترجمهٔ باقر پرهام. تهران: آگاه.

قونوی، صدرالدین. ۱۳۷۱. کتاب‌الفکوک. ترجمهٔ محمد خواجوی. انتشارات مولی.
کرین، هانری. ۱۳۶۹. فلسفهٔ ایرانی، فلسفهٔ تطبیقی. ترجمهٔ جواد طباطبایی. تهران: توس.
ماسینیون، لویی. ۱۳۶۲. مصائب حلاج. ترجمهٔ ضیاء‌الدین دهشیری. تهران: بنیاد علوم اسلامی.

نصر، سیدحسین. ۱۳۹۷ ق. جشن‌نامهٔ هانری کرین. مؤسسهٔ مطالعات اسلامی، دانشگاه مک گیل مونترآل.

نیکلسون، رینولد الین. ۱۳۵۷. *پیدایش و سیر تصوف*. ترجمه محمدباقر معین. تهران: توس.

_____ . ۱۳۷۲. *عرفان و عارفان مسلمان*. ترجمه اسدالله آزاد. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

Chittick, William C. 1989. *The Sufi Path of Knowledge*. State University of New York press.

_____ . 1994. *Imaginal Worlds*. State University of New York press.

Corbin, Henry. 1969. *Creative Imagination in the Sufism of Ibn A'ranī*. Trans. by Ralph Henry Manheim. Princeton University press.

_____ . 1977. *Spiritual Body and Celestial Earth from Mazdean Iran to Shiite Iran*. Trans. by Nancy Pearson. Princeton University press.

بررسی موارد قوت و ضعف مجلد نخست از تاریخ فلسفه کاپلستن به عنوان کتابی درسی برای دو درس چهار واحدی تاریخ فلسفه یونان (۱) و یونان (۲)، و ذکر برخی شرایط لازم برای کتابی که می‌تواند شایسته چنین درسی باشد

حسن فتحی

۱. تاریخ فلسفه فریدریک کاپلستن^۱ محصول کار جدی و مستمر این مورخ برجسته فلسفه در مدتی بیش از سی سال است که (صرف نظر از تعداد مجلدات آن در قطع جیبی) ابتدا در ۹ مجلد به چاپ رسید، و سپس مجلدات دهم و یازدهم نیز بر این مجموعه اضافه شد^(۱). این مجموعه عظیم را محققان و نهادهای زیادی از حیث جامعیت، قدرت و مهارت و دقت گزارش، روشنگری تحلیل، سعه صدر نویسنده و تلقی سلیم او بسیار ستوده‌اند^(۲). و عباراتی چون «بسیار عالمانه و فوق‌العاده روشن»^۳ (اینوود^۳، ۱۹۹۲: ۳۲۰) را فراوان در وصف آن به کار برده‌اند. گروهی از مترجمان حوزه فلسفه بیش از سی سال پیش از این هریک ترجمه مجلدی از این مجموعه را عهده‌دار شده‌اند که تعدادی از آنها، با اختلافی چشمگیر در تأخیرها و مهم‌تر از آن در سلیقه‌ها و قلم‌ها، به وعده خویش وفا کرده‌اند؛ در حالی که عده‌ای دیگر چنین نکرده‌اند و ما هنوز ترجمه مجلدات دوم، سوم و نهم را در اختیار نداریم (و این علاوه بر مجلد دهم و یازدهم است که اخیراً بر اصل این مجموعه افزوده شده است). از میان این جمع دکتر سیدجلال‌الدین مجتبوی، که روحش شاد باد، در عمل به تعهد خویش در ترجمه مهم خود، یعنی مجلد اول این مجموعه که در تاریخ یونان و روم می‌پردازد، بر دیگران سبقت جسته است و این مجلد در سال ۱۳۶۲ از سوی شرکت انتشارات علمی و فرهنگی منتشر و سپس چندین بار با همکاری انتشارات نیز تجدید چاپ شده است.^(۳)

1. Copleston, F., *A History of Philosophy*.

2. massively learned and superbly lucid

3. Inwood, M.

۲. این مجلد از همان آغاز انتشار در گروه‌های فلسفه اکثر دانشگاه‌های کشور، که دارای چنین گروهی هستند، به‌عنوان کتاب درسی در مقطع کارشناسی در دو درس چهار واحدی «تاریخ فلسفه یونان از آغاز تا افلاطون (یونان (۱))» و «تاریخ فلسفه یونان از ارسطو تا افلوپین (یونان (۲))» تدریس شده است و این وضع اکنون نیز ادامه دارد.^(۴)

به‌نظر می‌آید در وضعیت کنونی شایسته است (بی‌آنکه حوزه مطالعات دانشجو را محدود و به تبدیل دانشگاه به مدرسه کمک کرده باشیم) برای هر درسی کتاب (یا کتاب‌هایی) معرفی کنیم و مباحث خویش را براساس آن پیش ببریم. به‌ویژه به این دلیل که نه همه (یا حتی اکثر) دانشجویان ما دارای توان خرید کتاب‌های متنوع برای هر درس هستند و نه همه (یا حتی اکثر) دانشگاه‌های ما در خرید کتاب‌های لازم و ارائه خدمات مطالعاتی به‌صورتی رضایتبخش عمل می‌کنند.

از میان کتاب‌های موجود در حوزه فلسفه یونان و روم (از قبیل آنچه از سوی فروغی، شرف، هومن، داودی، دریابندری، یوسفیان، مجتوبی، ادیب‌سلطانی، فولادوند، سعادت، قوام صفری، حنایی کاشانی، زیباکلام، فتحی، آزادی و دیگران، در قالب تألیف یا ترجمه منتشر شده است)، این مجلد از تاریخ فلسفه کاپلستن را از حیث حجم کتاب، قلمرو تاریخی معرفی شده، تبویت ابواب و انسجام و پیوند مطالب، دقت گزارش، تعلیمی بودن مباحث، دقت و سلامت ترجمه و مانوس بودن اصطلاحات به‌کاررفته^(۵) و جز اینها می‌توان در مقام یک کتاب درسی، بهتر از بقیه دانست.^(۶)

۳. اما علی‌رغم محاسن فراوانی که در این کتاب هست، وقتی به آن به‌عنوان یک کتاب درسی برای دانشجویان فلسفه در ایران توجه می‌کنیم، به معایب متعددی برمی‌خوریم. پایه و اساس همه این عیب‌ها این است که این کتاب در انگلستان به قلم یک استاد و کشیش مسیحی برای دانشجویان متدین به دین مسیحیت نوشته شده است. کاملاً طبیعی است که هویت فرهنگی و ملی و مذهبی، چهارچوب فکری، دغدغه خاطر، عالم سخن و حتی نمونه‌های توضیحی یک انگلیسی مسیحی با همین موارد از یک ایرانی مسلمان یکی نباشد.

بررسی موارد قوت و ضعف مجلد نخست از تاریخ فلسفه کاپلستن... ۳۴۱

بر این اساس است که کاپلستن فلسفه را از یونان آغاز می‌کند و اجازه نمی‌دهد «که تمایل پسندیده در نظر گرفتن و به حساب آوردن تأثیر احتمالی غیر یونانی» (ص ۱۷) به اصالت ذهن یونانی آسیب برساند. او به هرگونه کوشش برای روشن کردن موارد تأثیر شرقیان بر روی اندیشه یونانی به دیده سوءظن می‌نگرد و به صورتی پیشینی به تخطئه استدلال‌ها و عملکرد طرفداران منشأ شرقی آرا و افکار یونانی می‌پردازد^(۷). آیا برای استاد و دانشجوی ایرانی برانزده است که تاریخ فلسفه را بدین‌گونه شروع کند؟

او در جای‌جای این مجلد از کتابش از نسبت میان فلسفه یونانی و آیین مسیحیت و از تأثیر اول بر دومی سخن می‌گوید؛ از صفحه ۱۶، که از تأثیر عظیم افلاطون، ارسطو و افلوپین بر شکل‌گیری فکر مسیحی یاد می‌کند، تا صفحه ۵۷۹ (آخرین صفحه متن کتاب)، که به دفاع از عقیده به مقدمه بودن فلسفه یونانی برای ظهور اندیشه مسیحایی می‌پردازد. علاوه بر یادداشت‌هایی مشخص درباره رابطه افراد و جریان‌های یونانی و رومی با افکار و تعالیم مسیحایی (که یادداشت صص ۱۸-۵۱۶ درباره آپولونیوس تیانیایی نمونه آن است)، با موارد فراوانی از این‌گونه اشاره‌ها در سراسر کتاب روبه‌رو می‌شویم. و این درحالی است که هیچ سخنی از نسبت میان فلسفه یونانی و تفکر اسلامی به میان نمی‌آید. آیا روا است که در ایران اسلامی نیز چنین عمل شود؟

همچنین در جای‌جای کتاب ملاحظه می‌کنیم که کاپلستن برای توضیح منظور خویش به رخدادهای آشنا برای جهان غرب و چهره‌های سرشناس در فرهنگ انگلستان اشاره می‌کند؛ از «لشکرکشی‌های یولیوس قيصر یا تریان» (ص ۱۸) گرفته تا «زندگی رسوا و زشت کالیگولا یا نرون» (همان) و از «وحدت در فرق و تمایز اشخاص» (ص ۵۷) در مسیحیت گرفته تا «صورت دیگر استنتاج که کاردینال نیومن در کتاب خود به نام قواعد موافقت مورد بحث قرار داده است» (ص ۳۲۷). بسیاری از نمونه‌های روشن‌گر که نویسنده در این راستا آورده است نه تنها به روشن شدن موضوع برای خواننده ایرانی کمک نمی‌کند بلکه ابهام موضوع را برای او بیش‌تر می‌سازد. و این درحالی است که در بسیاری از جاها نمونه‌های روشن‌گر و پیوندهای مسلم میان اندیشه یونانی و تفکرات عالم اسلام به ذهن هر خواننده

آشنا با ایران و اسلام خطور می‌کند که طبیعی است در این کتاب هیچ اشاره‌ای به آنها یافت نشود.

از میان معایب و نقایص این کتاب، برخی را می‌توان با حذف و اضافه کردن پاره‌ای قسمت‌ها برطرف کرد، درحالی‌که بعضی دیگر فراگیر و بنیادی هستند و اجازه نمی‌دهند که این اثر را به‌عنوان یک کتاب درسی مطلوب برای درس مورد نظر معرفی کنیم. از نقایص رفع‌شدنی کتاب می‌توان به نکاتی اشاره کرد که درباره افراد یا جریان‌های آشنا برای اروپا و انگلستان و ناآشنا برای جامعه ما آورده است. از نقایص اساسی و فراگیر کتاب (که به‌آسانی نمی‌توان برطرف کرد) این است که فلسفه یونان و روم را به‌گونه‌ای معرفی می‌کند که زمینه مساعدی فراهم نمی‌شود تا دانشجو بفهمد که چگونه فلسفه اسلامی نیز استمرار و استكمال این فلسفه است.

۴. به‌نظر می‌رسد، در عین حال که نباید از هیچ‌یک از کتاب‌های اصیل و معتبر در جهان غرب به‌ویژه فلسفه یونانی و رومی غافل بمانیم، نباید از هیچ‌یک از آنها نیز انتظار داشته باشیم که در مقام کتاب درسی برای دانشگاه‌های ما بتوانند رضایت استاد و دانشجو را تأمین و حق مطلب را ادا کنند. کتاب خوب برای این منظور باید به‌دست خود یونان‌شناسان ایران نوشته شده باشد.^(۸)

بهرتر این است که چنین کتابی را گروهی از متخصصان حوزه‌های مختلف اندیشه یونانی به رشته تحریر درآورند؛ و در غیر این صورت ضروری است کسی که یک‌تنه به این کار می‌پردازد از متخصصان حوزه‌های مختلف کمک بگیرد.

شایسته است قلم به‌کاررفته در کتاب ساده و شیوا باشد، نه سره‌گرای افراطی باشد، نه عربی‌گرا، و نه عبارت‌پرداز مشکل‌آفرین؛ به‌گونه‌ای که خواننده متعارف به‌راحتی بتواند از حجاب لفظ درگذرد و در سطح معنا پیش برود. شاید بتوان گفت قلمی برای این منظور مناسب است که اندکی سنگین‌تر از قلم فروغی و اندکی سبک‌تر از قلم مهدوی باشد. همچنین در این اثر نباید به‌صورتی اجتهادی (و بدون توضیح) از قسمت‌های بعدی تاریخ فلسفه، اعم از عالم اسلام یا جهان غرب، یاد کرد. اگر مواردی به‌اقتضای مشابهت‌ها و تأثیرات آنها مورد اشاره قرار می‌گیرند (و البته باید قرار بگیرند)، لازم است به‌صورتی ساده و همه‌فهم مطرح

بررسی موارد قوت و ضعف مجلد نخست از تاریخ فلسفه کاپلستن... ۳۴۳

شوند؛ به گونه‌ای که خواننده بدون آنکه اطلاعات قبلی او از مسئله مسلم گرفته شود از عهده فهم آن برآید.

لازم است در این کتاب به زمینه‌های پیدایش فلسفه یونانی و رابطه میان اندیشه یونانی و تفکرات تمدن‌های شرقی پرداخته شود^(۹). بی‌آنکه کوچک‌ترین تردیدی درباره عظمت تفکرات دوره یونانی به خود راه دهیم، حق داریم تأکید کنیم که ما ایرانیان دست‌کم در حوزه‌های تفکرات الهی و اخلاقی و تفکرات سیاسی و حکومتی بر یونانیان بزرگی چون فیثاغورس و آناکساگوراس و افلاطون تأثیر گذاشته‌ایم. درخصوص تأثیر نگرش‌های الهی-عرفانی ایرانیان بر دوره روم نیز جریان به همین صورت است.

در تبویب ابواب و درجه اهمیت‌دهی به فصل‌های چنین کتابی، درعین توجه به فصل‌بندی کاپلستن و دیگران (و مهم‌تر از همه یونان‌شناس بزرگ آلمانی ادوارد تسلر^(۱))، لازم است علاوه بر عامل تحولات زمانی و عظمت فیلسوفان به رابطه آن افراد و جریان‌ها با نهضت‌ها و مکتب‌های بعدی جهان اسلام (و البته جهان مسیحیت) نیز توجه شود. به گونه‌ای باید به گزارش دوره یونان و روم پرداخته شود که زمینه لازم برای تشخیص موارد اشتراک و اختلاف این دوره با دوره موسوم به قرون وسطا در غرب و با تفکر عقلانی عالم اسلام برای دانشجو فراهم آید.^(۱۰)

درباره گزینش منابع و مآخذ و معرفی آثار برای مطالعه بیشتر، در کنار توجه به منابع اصیل یونانی و کارهای صورت‌گرفته در جهان غرب، به شرح و تفسیرهای جهان اسلام و ترجمه‌ها و تألیف‌های دهه‌های اخیر به صورتی جدی و روزآمد توجه شود؛ خواننده به گونه‌ای هر قسمت از این کتاب را با تعداد زیادی از مقاله‌ها و کتاب‌های دیگر مرتبط بیابد و زمینه برای تحقیق گسترده‌تر در هر حوزه‌ای برای او فراهم شده باشد.

پی‌نوشت‌ها

۱. دربارهٔ حیات و آثار و نگرش فلسفی و تاریخی کاپلستن، و بخش‌ها و فصل‌های عمدهٔ ۹ مجلد از *تاریخ فلسفه او*، نگاه کنید به صفحات دوازده تا شانزده و صص ۱۶-۱ مجلد یکم که در اینجا مورد نظر ما است و به آنچه از کامران فانی تحت عنوان «پیشگفتار» ترجمه مجلد پنجم از این دوره در ۱۳۶۲ از سوی انتشارات سروش چاپ و منتشر شده است؛ مجلد دهم به فلسفهٔ اروسیه و مجلد یازدهم به پوزیتیویسم منطقی و اگزستانسیالیسم اختصاص یافته است.
۲. برای نمونه‌هایی از ستایش‌ها نگاه کنید به نخستین برگ از مجلدات این مجموعه که انتشارات Image در سال ۱۹۸۵ منتشر کرده است.
۳. البته ترجمهٔ مجلد پنجم از این دوره (به قلم امیرجلال‌الدین اعلم) نیز در همین سال از سوی انتشارات سروش منتشر شده است؛ و ترجمه بخشی از مجلد ششم (قسط مربوط به کانت) پیش‌تر از اینها (در سال ۱۳۶۰ و به قلم منوچهر بزرگمهر) توسط انتشارات دانشگاه صنعتی شریف و مرکز نشر دانشگاهی به چاپ رسیده است..
۴. و البته درمقاطع بالاتر نیز به‌عنوان کتاب درسی، یا دست‌کم کتابی مهم، مورد توجه است که از حوزهٔ بحث این مقاله خارج است.
۵. ترجمهٔ کتاب از دقت بالایی برخوردار است و معادل‌های اصطلاحات و جمله‌بندی‌ها نیز در مقایسه با ترجمه‌های برخی مجلدات دیگر، متعارف و سلیم مانوس هستند. اما این سخن را نباید بدین‌معنا دانست که هیچ عیب و نقصی در کار نیست. قلم خود کاپلستن سنگین و موقر است؛ وقتی این وضع با دقت مترجم و احیاناً تسلیم نسبی او به ساختار جمله‌بندی زبان انگلیسی همراه می‌شود پاره‌ای از جمله‌ها را بسیار سنگین‌تر از آن می‌سازد که دانشجوی سال اول یا دوم دانشگاه (که این دو درس برای آنها ارائه می‌شود) به‌راحتی بتواند بخواند و بفهمد. به‌علاوه اینکه برخی خطاهای مطبعی، معادل‌های نامناسب و حتی نادرست نیز جلب‌نظر می‌کنند. به‌عنوان نمونه‌ای از خطاهای مطبعی در فهرست مطالب ذیل فصل ۳۸، شمارهٔ ۲ از اول عنوان «آکادمی متوسط» افتاده است؛ همچنین در ص ۳۱۸، س ۵ و س ۱۰ دو مورد واژه «که» افتاده است؛ در ص ۳۵۴، س ۴ کلمه «می‌توانند» به جای «نمی‌توانند» آمده است که کاملاً عکس معنای مورد نظر است. در ص ۴۸۹، س ۵ دربرابر واژه «pedagogical» معادل «تربیتی» را آورده است درحالی که باید همانند ص ۳۱۴، س ۱۹ از معادل «تعلیمی» استفاده می‌کرد. در ص ۵۶۳، س ۶ می‌خوانیم «فیلسوف درنیافت که...»، درحالی که می‌دانیم منظور از فیلسوف در اینجا ارسطو است، براساس عُرف نگارش فارسی بهتر بود که همان «ارسطو» را دربرابر «the Philosopher» می‌آورد. در همان صفحه در سطر ۱۹ به جای «نظام‌های فردی» باید مثلاً «نظام‌های برجسته» را ذکر می‌کرد. در ص ۵۷۹، س ۱۵ (یعنی در آخرین جملهٔ

بررسی موارد قوت و ضعف مجلد نخست از تاریخ فلسفه کاپلستن... ۳۴۵

کتاب) به جای «ابزارهای جدلی (دیالکتیکی)» باید «ابزارهای منطقی» آورده می‌شد، چرا که اصطلاح «dialectic» در قرون وسطا به معنای منطقی است نه جدلی.

۶. به نظر می‌رسد یگانه کتابی که براساس مجموع این معیارها، می‌تواند مدعی رقابت با این مجلد از کتاب کاپلستن باشد، مجلدات اول و دوم از تاریخ فلسفه امیل بریه است. برای مشخصات کامل کتاب به قسمت منابع مراجعه شود.

۷. از این حیث، امیل بریه (جلد اول، ص ۳ به بعد) خوش‌بین‌تر از کاپلستن ظاهر شده است.

۸. اندازه کتاب، حدود ۶۰۰ صفحه در قطع وزیری پیشنهاد می‌شود.

۹. دکتر شرف‌الدین خراسانی (شرف) در ص ۸۵-۶۸ از نخستین فیلسوفان یونان به بیان دیدگاه‌ها در این مورد و ارزیابی آنها پرداخته است. پیشنهاد می‌کنم درسی ۲ یا ۴ واحدی به تفکرات فلسفی ایران قبل از یونان و ایران قبل از اسلام اختصاص داده شود. برای حل مشکلاتی از قبیل «بحران هویت» به این حوزه‌ها هم باید وسیع‌تر و عمیق‌تر توجه شود.

۱۰. البته در عین حال باید سعی شود که دچار خبط ترتیب تاریخی (anachronism) نشویم.

کتابنامه

بریه، امیل. ۱۳۷۴. تاریخ فلسفه. جلد اول: دوره یونانی. ترجمه علی‌مراد داودی. چ ۲. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

_____ . ۱۳۷۴. تاریخ فلسفه. جلد دوم: دوره یونانی. ترجمه علی‌مراد داودی. چ ۲. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

خراسانی (شرف)، دکتر شرف‌الدین. ۱۳۷۰. نخستین فیلسوفان یونان. چ ۲. تهران: انتشارات آموزش انقلاب اسلامی.

کاپلستن فریدریک. ۱۳۶۸. تاریخ فلسفه، جلد یکم: یونان و روم. ترجمه سیدجلال‌الدین مجتبوی. چ ۲. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی و (انتشارات سروش)..

_____ . ۱۳۶۲. تاریخ فلسفه. جلد پنجم، فیلسوفان انگلیسی از هابز تا هیوم. ترجمه امیر جلال‌الدین اعلم. چ ۱. تهران: انتشارات سروش.

_____ . ۱۳۶۰. کانت. ترجمه منوچهر بزرگمهر. تهران: انتشارات دانشگاه صنعتی شریف (و مرکز نشر دانشگاهی).

Copleston, F. 1985. *A History of Philosophy*. Image Book.

Inwood, M. 1992. *A Hegel Dictionary*. Blackwell.

وضعیت متون آموزشی در حوزه ادیان

دکتر فیاض قرایی

استادیار گروه ادیان و عرفان تطبیقی

دانشگاه فردوسی مشهد

متون و منابع آموزشی موجود در حوزه علوم انسانی، به ویژه در حوزه ادیان در ایران، نسبت به معیارهای جهانی بسیار آشفته و نابسامان هستند و از جنبه‌های مختلفی به نقد و بازنگری جدی نیاز دارند. توجه به این جنبه‌ها می‌تواند راه را برای روزآمدی و کارآمدی متون ادیانی، در آینده هموار سازد. متون و منابع در حوزه ادیان را می‌توان با توجه به موارد زیر به روز و کارآمد ساخت:

۱. سامان‌مندی متن

یکی از ضعف‌های مهم متون موجود در حوزه ادیان، نداشتن ساختار و چهارچوبی روشمند و مبنایی منطقی برای تقسیم و تبویب و ترتیب مطالب است. ساختار و چارچوب سامان‌مند، ضروری‌ترین شرط برای هر متنی، به ویژه متن آموزشی است: بنابراین ارائه مطالب هر کتابی باید در چارچوبی روشمند باشد و مطالب آن با ارتباطی منطقی و به‌طور منظم مطرح شوند که خواننده در پایان، حیران و سرگردان نماند. ولی با نگاهی گذرا در متون موجود، گاهی مشاهده می‌شود که مطالب یک بخش حجیم، با تقسیم‌بندی نامناسب (و یا حتی بدون تقسیم‌بندی)، آنچنان آشفته و بدون ارتباط منطقی، مطرح می‌شوند که دانشجو و یا هر خواننده دیگری، بعد از چندبار خواندن نیز نمی‌تواند درک روشنی از آن بخش داشته باشد و خلاصه‌ای از مطالب آن را بیان کند، و حاصل چنین طرح و تبیین نامنظمی نیز جز یأس و سردرگمی نیست.

متأسفانه باید گفت که تقریباً همه متون موجود در حوزه ادیان به زبان فارسی، فاقد یک چهارچوب استوار هستند. ولی از آنجا که کتاب تاریخ جامع ادیان،

نوشته جان بی ناس، ترجمه علی اصغر حکمت به عنوان مشهورترین و مطرح ترین کتاب ادیانی موجود در ایران، خیرالموجودین است بیشتر به نقد آن پرداخته می شود تا «خود حدیث مفصل بخوانی از این مجمل»، هرچند وضعیت سایر متون ادیانی موجود نامطلوب تر از این کتاب است (بنابراین اشاره نقادانه به آن، به معنای مطلوب تر بودن وضعیت سایر متون نیست). این کتاب دارای ساختار بسیار سستی است و به چند نمونه از ضعف های ساختاری آن اشاره می شود:

– خواننده وقتی دو فصل این کتاب (فصل سوم کتاب، ص ۱۳۰-۶۰؛ فصل هفتم کتاب، ص ۳۰۱-۲۵۱) درباره هندوییزم را می خواند، سرانجام در نمی یابد که امهات تعالیم هندو کدام اند؟ و یا متون مهم هندو کدام اند؟ و یا اینکه جایگاه مبحث «کاست» در میان تعالیم هندو کجا است؟

– عنوان مبحث «۱. مذهب عصر ودایی» (ص ۱۳۱) و عنوان مبحث «۲. برهمنیزم» (ص ۱۴۶)، که قسیم هم هستند با همدیگر همخوانی ندارند و تعبیر اصولی و دقیقی نیستند و خواننده را سردرگم می کنند. این دو عنوان باید یا به صورت «۱. هندوییزم عصر ودایی» و «۲. هندوییزم عصر برهمنیزم»، یا به صورت «۱. وداییزم» و «۲. برهمنیزم»، و یا به صورت «۱. عصر ودایی» و «۲. عصر براهمنی» باشد.

– خواننده وقتی چند بار دو فصل این کتاب (فصل پنجم، ص ۲۰۳-۱۷۴؛ فصل ششم، ص ۲۴۹-۲۰۴) درباره بودیزم را می خواند، در پایان فرق های عمده دو فرقه مهم بودایی (هینه یانه و مهاییانه) را نمی فهمد.

– در انتهای فصل جاینیزم (ص ۱۷۴)، فقط به فرقه «شوتامبره» در متن و به «فرقه دیگمبره» در پاورقی اشاره می شود. در حالی که در فصل جاینیزم باید مبحثی تحت عنوان «فرقه های جاینی» بیاید و در آن به دو فرقه مهم «شوتامبره»^۱ و «دیگمبره»^۲ پرداخته شود.

– در مبحث «۱. انتشار بودایی در هند و جنوب شرقی آسیا» (ص ۲۰۶-۲۱۷) که درباره فرقه هینه یانه است، در مورد «طلوع مذهب مهاییانه» (ص ۲۱۵-۲۱۷) بحث می شود و حال آنکه خواننده هیچ ذهنیتی در این مورد ندارد و درباره مهاییانه باید

1. Śvetāmbara

2. Digambara

وضعیت متون آموزشی در حوزه ادیان ۳۴۹

در مبحث «۲. انتشار دین بودایی در ممالک شرقی» (ص ۲۲۴-۲۱۷) بحث شود. طرفه آنکه بعد از این دو مبحث، مبحث «۳. اصول مهیایانه کامل» (ص ۲۳۴-۲۲۴) به طور مستقل مطرح می‌شود، درحالی‌که طبق روال طرح مباحث فصل ششم، یا می‌بایست مبحث ۳ در ادامه مبحث ۲، و به عنوان جزئی از مبحث ۲، مطرح می‌شد، و یا اینکه مبحث مستقلی به «اصول هیئیه‌یانه» اختصاص می‌یافت.

مناسب‌ترین الگو در زمینه سامان‌مندی چهارچوب متن، آثار قدمای فرهنگ اسلامی- ایرانی خودمان است که از ساختار بسیار استواری برخوردارند و بی‌تردید از این نظر حتی بر آثار نویسندگان معاصر غربی برتری دارند. متأسفانه این ویژگی اساسی (استحکام ساختاری متن) متون قدما، تاکنون نادیده انگاشته شده و مغفول مانده است و حال آنکه توجه به این نکته می‌تواند کمک به‌سزایی در بهبود وضع متون، به‌ویژه متون آموزشی بکند. برای نمونه، می‌توان به ابتدایی‌ترین آثار قدما، مثل کتاب مشهور *جامع‌المقدمات* که دربرگیرنده چندین کتاب تعلیمی در زمینه‌های صرف، نحو، منطق و... است نگاهی انداخت و از نظر ساختاری و نحوه تقسیم روشمند مباحث درس‌ها گرفت.

۲. آوانگاری

علائم آوانگاری علائمی هستند که برای انتقال درست نوشتاری اصطلاحات و اسامی از یک زبان به یک زبان دیگر، که حروف الفبایی همسان و همگونی ندارند به‌کار می‌روند. یکی دیگر از ضعف‌های مهم متون موجود در حوزه ادیان، نداشتن شیوه‌ای درست در ثبت و ضبط اصطلاحات و اسامی است. آوانگاری روشمند، برای ضبط و ثبت صحیح اصطلاحات و اسامی از ضروریات متون ادیبانی است و ضرورت آن در هیچ گرایشی به‌اندازه گرایش ادیبانی نیست. در آوانگاری اصطلاحات و اسامی، باید از سبک و سیاقی روشمند و واحد پیروی، و از تشتت و چندگانگی در ثبت تلفظ آنها پرهیز شود. نقش آوانگاری در مطالعه و تحقیق ادیبانی، به‌ویژه برای دانشجویان ادیان و محققانی که می‌خواهند مشی و روندی درست و منطقی داشته باشند، بسیار حساس است. زیرا:

اولاً، همیشه «کلمه» راه ورود به معنی، و «ظاهر» راه ورود به باطن است، بنابراین ضروری است که متعلم و محقق برای فراگیری مطالب هر گرایشی، اصطلاحات خاص آن گرایش را به طور دقیق فرا گیرد. گاهی اندکی بی‌دقتی در ضبط تلفظ اصطلاحات و اسامی، موجب تفاوت در معنی و در نتیجه سوءفهم می‌شود. مثلاً واژه‌های «برهمه»^۱ و «برهما»^۲ در هندوئیسم، که اولی نام حقیقت مطلق و دومی نام یکی از خدایان سه‌گانه هندو است تنها با توجه به مصوت کوتاه و بلند آخرشان از هم متمایز می‌شوند.

ثانیاً، اگر از ابتدا، تلفظ صحیح یک کلمه در ذهن دانشجو و محقق جا بیفتد و مبنا قرار گیرد، راه مطالعه و تحقیق برایش هموارتر می‌شود و بدون آنکه دچار پریشانی ذهنی و تشویش خاطر شود، دارای دیدی راسخ و نقاد می‌شود.

آثار موجود در حوزه ادیان در زبان فارسی، از نظر آوانگاری بسیار آشفته‌اند. آثار موجود در این زمینه، نه تنها از سبک و سیاقی منطقی پیروی نکرده‌اند، بلکه حتی گاهی مشاهده می‌شود یک اصطلاح یا نام در یک اثر واحد (حتی مشهور و درسی) از یک نویسنده یا مترجم واحد، به چند صورت متفاوت نوشته شده است. این آشفتگی در آوانگاری موجب آشفتگی ذهنی و پریشانی خاطر خواننده می‌شود و یادگیری را دشوار می‌سازد و بازدهی مطالعه و پژوهش را کمتر می‌کند، در حالی که یک اثر پژوهشی و به‌ویژه یک اثر آموزشی - که هدفش شالوده‌ریزی ذهنی است - نباید چنین باشد و پایه دیوار آموزشی نباید چنین کج نهاده شود.

البته مشکل اصلی در آوانگاری (که خود همین مشکل، دلیل به وجود آمدن علائم آوانگاری شده است) آن است که از آنجا که برخی از حروف الفبایی زبان‌های دیگر، معادل فارسی ندارند، برای انتقال صحیح اصطلاحات و اسامی رایج در آن زبان‌ها به زبان فارسی، باید حروف الفبایی آنها به گونه‌ای در فارسی معادل‌سازی شود. ولی متأسفانه تاکنون هیچ‌گونه تلاش جدی و متناهی در این مورد صورت نگرفته است و متون و منابع ادیبانی از این نظر بسیار آشفته و نابسامان‌اند^(۱). مشکل آوانگاری در زبان‌های پیچیده‌ای چون زبان چینی - که دارای

1. Brahma
2. Brahṁā

پیچیدگی خاصی است. دوچندان می‌شود؛ از این رو در این زبان چندین سبک آوانگاری وجود دارد که متداول‌ترین آنها سبک «پین‌یین»^۱ و سبک «وید - جایلز»^۲ است. البته اگر کسی آشنایی مبنایی با آوانگاری داشته باشد، می‌داند از هر سبکی که استفاده کند نتیجه تلفظی یکی خواهد بود، ولی به دلیل آشنایی سیستماتیک نداشتن درباره آوانگاری، آشفتگی و نابسامانی در ثبت و ضبط اصطلاحات و اسامی ادیان چینی، بسیار زیاد است و تلفظ‌های متعدد و نادرست بسیار به چشم می‌خورد.

درباره آشفتگی‌های آوانگاری در متون ادیانی، به چند نمونه از کتاب تاریخ جامع ادیان به عنوان مطرح‌ترین کتاب ادیانی در ایران، اشاره می‌شود: - در صفحه ۱۴۹ آمده است: «... این حقیقت (مطلق) که غالباً به «برهما» تعبیر کرده‌اند...»، که به جای «برهما»، باید «برهمه»^۳ یا «برهمن»^۴ (حقیقت مطلق) باشد. ویراستار برای ایضاح عبارت مذکور، در پاورقی آورده است: «برهما» یا برهمن (برهمن) اسمی است خنثی با مفاهیم متعدد...، که غلط اندر غلط است، چون: اولاً کلمه‌ای همانند «برهمن» در هندوئیسم نداریم؛ ثانیاً «برهما» با «برهمن» به یک معنا نیست؛ ثالثاً «برهمن» (انگلیسی‌شده «برهمه») اسمی است خنثی (مطلق)؛ و «برهما» اسمی است مذکر، برای خدای آفرینش (یکی از خدایان سه‌گانه مشهور هندو).

- در صفحه ۲۳۳ آمده است: «یوگه‌کاریه»، که درست آن «یوگه‌چاره»^۵ (یکی از دو شاخه مهم فرقه بودایی مهاییانه) است.

- در صفحه ۲۹۶ آمده است: «سودر»، که درست آن «شودره»^۶ (پایین‌ترین طبقه از طبقات چهارگانه هندو) است.

- در صفحه ۳۰۲ آمده است: «سیخ»، که درست آن «سیک»^۷ (یکی از ادیان مهم هند) است. این اشتباه فاحش در عنوان سرفصل و همه سرفصل‌ها فصل

1. Pin Yin
2. Wade-Giles
3. Brahma
4. Brahman
5. Yogacāra
6. Śūdra
7. Sikh

هفتم تکرار شده است. دلیل اشتباه نیز این است که مترجم، علامت آوانگاری فارسی - انگلیسی (خ=kh) را با علامت آوانگاری هندی - انگلیسی (ک=kh) اشتباه گرفته است.

- در صفحه ۳۰۳ آمده است: «پنتیس»، که درست آن «پنتی‌ها»^۱ (به معنی پیروان، که اصطلاحاً به پیروان «داس کبیر» اطلاق می‌شود) است. چون § انتهایی کلمه مذکور سنسکریت، § جمع انگلیسی است و جزئی از آن کلمه نیست، پس باید به صورت «ها»ی جمع فارسی بیاید.

- در صفحه ۳۱۳ آمده است: «خاندا دی پاهول»، که درست آن «کنده دی پهول»^۲ (آب‌دادن شمشیر یا غسل شمشیر) به عنوان یکی از آداب دینی سیک‌ها است. دلیل اشتباه در کلمه «کنده» (شمشیر) نیز همانند مورد قبلی است.

- در صفحه ۳۱۳ آمده است: «کهایسا»، که درست آن «خالصا»^۳ (به معنی خالصان و خالص‌ها) است. دلیل این اشتباه درست برعکس دو مورد قبلی است و چون در این مورد، کلمه «خالصا» ریشه عربی دارد، kh باید «خ» تلفظ شود.

- در صفحه ۴۳۶ آمده است: «ژینزا شینتو»، - و یک سطر بعد همان کلمه به صورت - «جینزا شینتو»، آمده است که هر دو نادرست‌اند و درست آن «جینجا شینتو»^۴ (یا شینتوی رسمی دولتی، یکی از فرقه‌های مهم شینتو) است.

برای بهینه‌سازی وضعیت آوانگاری در متون، انجام به ترتیب کارهای زیر، در دو مرحله ضروری به نظر می‌رسد:

مرحله اول: مرحله کوتاه مدتی که باید در طی آن دو کار صورت بگیرد:

الف - ضابطه‌مند کردن علائم آوانگاری با استفاده از معادل‌هایی از حروف انگلیسی و در برخی موارد (که معادل وجود ندارد مثل مصوت بلند «او») با استفاده از معادل‌هایی از ترکیب حروف انگلیسی با علائمی چون فتحه، کسره، ضمه، نقطه و خط تیره در بالا یا پایین حرف (مثل ṭā), توسط هیئتی از صاحب‌نظران در این فن.

1 . Panthis

2 . Khaṇḍe di pahul

3 . Khālsā

4 . Jinja Shintō

وضعیت متون آموزشی در حوزه ادیان ۳۵۳

ب- ارائه حاصل کار هیئت مذکور به صورت نرم افزار به دانشگاه‌ها و مراکز علمی و مؤسسه‌های چاپ و انتشار در سراسر کشور. چون در حال حاضر چنین نرم‌افزاری حتی در بخش چاپ و انتشار دانشگاهی به عظمت دانشگاه تهران یا فردوسی وجود ندارد و حال آنکه یک دانشجوی ژاپنی در گرایش ادیان، اکثر نظام‌های آوانگاری (مانند هندی، سنسکریت، فارسی، اردو، ژاپنی، چینی و...) را در رایانه لب‌تاب خود همیشه به همراه دارد و از آن به سهولت استفاده می‌کند.^(۲)

ج- درج آوانگاری اصطلاحات و اسامی با حروف انگلیسی در مقابل هریک از آنها (و نه در پاورقی). چون ضروری است که خواننده به سهولت در اولین برخورد با هر اصطلاح و اسم ناآشنا و بیگانه‌ای، تلفظ و املاي درست آن را یاد بگیرد.

مرحله دوم: مرحله نسبتاً بلندمدتی که در طی آن، علائم آوانگاری با استفاده از حروف الفبایی فارسی - عربی، توسط هیئتی از صاحب‌نظران معادل‌سازی و کارآمد شوند و به جای معادل‌های با حروف الفبایی انگلیسی قرار گیرند.

شایان ذکر است که آوانگاری (علاوه بر کارایی ویژه‌ای که در گرایش ادیان دارد) دو کاربرد عمده در معارف اسلامی - ایرانی دارد:

۱. انتقال صحیح نوشتاری و تلفظی اصطلاحات و اسامی اسلامی - ایرانی از فارسی و عربی به انگلیسی و زبان‌های دیگر. در این زمینه حق تقدم با مستشرقانی است که از ده‌ها سال پیش در راستای وضع علائم آوانگاری فارسی - انگلیسی تلاش کرده‌اند و به تدریج آن را به وضعیت کارآمد و استاندارد امروزی رسانده‌اند تا معارف ما به درستی به زبان‌های انگلیسی، فرانسوی و آلمانی منتقل شود تا دیگر کلمه‌ای چون «ابن‌سینا» به «Avecen» تبدیل نشود که نه عرب آن را بفهمد و نه عجم. از این بابت باید از آنان ممنون بود.

۲. توان مطالعه و درک مقاله‌ها و کتاب‌هایی که درباره معارف اسلامی - ایرانی به انگلیسی و دیگر زبان‌ها نوشته شده‌اند. برای نمونه، خواندن و فهم درست مقالات *دایرةالمعارف اسلام*^۱ که عنوان غالب مدخل‌های آن عربی و فارسی، و

متن آن پر از اصطلاحات و اسامی اسلامی به این دو زبان است، بدون آشنایی با علائم آوانگاری تقریباً غیرممکن است.

۳. حجم متناسب مباحث

باید حجم مباحث هر دینی در یک کتاب آموزشی ادیان، با گستردگی و اهمیت آن دین تناسب منطقی داشته باشد، نه اینکه نویسنده یک کتاب آموزشی، حجم مطالب دین تخصصی خود را معادل حجم مطالب همه ادیان دیگر مطرح شده در کتاب خود قرار دهد.

برای نمونه به کتاب آموزشی آشنایی با ادیان بزرگ، نوشته «حسین توفیقی» (انتشارات سمت) اشاره می‌شود که دارای ۱۷۶ صفحه است. ۱۲ صفحه نخست آن «فهرست» و «پیشگفتار»، و ۶ صفحه بعدی مربوط به «کلیات» است. از ۱۵۸ صفحه باقیمانده این کتاب، ۱۰۱ صفحه اختصاص به دو دین بزرگ (یهودیت و مسیحیت)، و ۳۵ صفحه اختصاص به هشت دین بزرگ جهان (هندویزم، بودیزم، جاینیزم، سیکیزم، دائویزم، کنفوسیانیزم، شیتوییزم و زردشت) دارد و ۲۲ صفحه مربوط به سایر ادیان (ادیان ابتدایی، ادیان ملل گذشته، ادیان ایران باستان و دین عرب قبل از اسلام) است. در این کتاب به‌طور متوسط درباره یک دین بزرگ ۵۰/۵ صفحه، و درباره دین بزرگ دیگر کمتر از ۴/۴ صفحه (یعنی با نسبت ۱ به ۱۱/۵) بحث شده است! و حال آنکه دین گسترده‌ای چون هندوییزم، مجال بیشتری نسبت به مسیحیت می‌طلبد.

۴. به‌روز بودن مطالب

باید اذعان کرد که گرایش ادیان با اینکه در سطح جهانی به‌شدت مورد توجه است، در ایران گرایشی نوپا و فقیر است. لذا باید امکانات لازم را در راستای به‌روز کردن و اغنای متون ادیانی فراهم کرد. گرایش ادیان گرایشی است که در جهان معاصر، باتوجه به نقشی که در جبران خلاء معنوی انسان امروز و برقراری صلح و آرامش بین انسان‌ها و ایجاد بستری مناسب برای گفت‌وگوی میان ادیان و تمدن‌ها دارد، بیش از هر زمان دیگری مورد توجه قرار گرفته است. از این رو، لازم

وضعیت متون آموزشی در حوزه ادیان ۳۵۵

است که این گرایش در ایران نیز - که هنوز در ابتدای راه است - از نظر پژوهشی و آموزشی مورد توجه مضاعف قرار گیرد.

راه به روز کردن متون ادیان در ایران، توجه جدی به ترجمه اصولی متون کلاسیک ادیان، توسط اهل فن است. باید این نوع از ترجمه از نظر کمی و کیفی به حدی برسد که بتواند مبنای کار پژوهشگران برای خلق آثاری با غنای لازم علمی در حوزه ادیان به زبان فارسی قرار گیرد.

برای نمونه هنوز اطلاعات متون ادیانی ما نسبت به پنجاه سال پیش فرقی نکرده است و وضعیت ادیان چین (با اینکه در آن حکومت کمونیستی برقرار شده است) همانند پنجاه سال پیش تصویر می شود و مباحث جدید ادیانی و ادیان جدید در جهان معاصر مطرح نمی شود و گویی جهان پژوهش از این نظر دچار رکود و انسداد باب علم شده است.

در پایان، برای بهبود وضعیت پژوهش های ادیانی، یادآوری دو نکته ضروری است:

- تخصص گرایی: باید در زمینه هر دینی، از متخصص در آن دین استفاده شود و روابط حساب گرانه اداری و شخصی، جایگزین ضوابط علمی نشود.

- توجه به پژوهشگران شهرستانی: باید از وجود پژوهشگران و استادان شهرستانی (غیر تهران نشین) در حوزه ادیان استفاده شود، چون شرف المکان بالمکین. در جهان توسعه یافته امروز، توجه ویژه به مرکز نشینی، نشان توسعه نیافتگی است و با تفکر انسان جهانی اندیش امروز، سازگاری ندارد. حتی در کشور جهان سومی مانند هند، مرکز نشینی ارزش تلقی نمی شود.

پی نوشت ها

۱. تنها کسی که اخیراً در این زمینه دقت و توجه می کند، ع. پاشایی است.
۲. من در هر دو مورد، تجربه شخصی دارم. یک بار در تابستان سال ۱۳۸۱ به انتشارات دانشگاهی مراجعه کردم تا در درج برخی از علائم آوانگاری از کارشناسان کمک بگیرم که نه تنها نتوانستند کمکی بکنند بلکه دیدم از به کارگیری سیستم «ورد» (Word) که سیستم استاندارد جهان علمی امروز است عاجزند و در عالم «زر» (Zar) به سر می بردند و می دانم که هنوز هم در همان حال اند. یک بار نیز در سال ۱۳۷۷ در

دانشگاه علیگر هندوستان دانشجویی ژاپنی را (که همکلاسی من در دوره دکترا بود) دیدم درباره تصوف کار می‌کرد و همه سیستم‌های الفبایی و آوانگاری زبان‌های مورد نیاز در زمینه کارش (فارسی، عربی، سنسکریت، هندی، اردو، انگلیسی، ژاپنی و...) را در رایانه لب‌تاب خود به‌همراه داشت.

کتابنامه

- اباذری، یوسف؛ و... . ۱۳۷۲. *ادیان جهان باستان*، دو جلد. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- توفیقی، حسین. ۱۳۸۰. *آشنایی با ادیان بزرگ*. تهران: انتشارات سمت.
- جای‌جو و جای‌وینبرگ. ۱۳۶۹. *تاریخ فلسفه چین*. ترجمه ع. پاشایی. تهران: نشر گفتار.
- شاله فیلسین. ۱۳۴۶. *تاریخ مختصر ادیان بزرگ*. ترجمه منوچهر خدایار محبی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شایگان داریوش. ۱۳۷۵. *ادیان و مکتب‌های فلسفی هند*. دو جلد. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- کالتمارک، ماکس. ۱۳۶۹. *لانونوزه و آیین دائو*. ترجمه شهرنوش پارسا پور. تهران: انتشارات به‌نگار.
- مشکور محمدجواد. ۱۳۵۹. *خلاصه ادیان در تاریخ دین‌های بزرگ*. تهران: انتشارات شرق.
- منسکی، ورنر؛ و...، ۱۳۷۸. *اخلاق در شش دین جهان*. ترجمه محمدحسین وقار. تهران: انتشارات اطلاعات.
- ناس، جان بی. ۱۳۷۵. *تاریخ جامع ادیان*. ترجمه علی‌اصغر حکمت. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- ویر، رابرت (ویراستار). ۱۳۷۴. *جهان مذهبی ادیان در جوامع امروز*. دو جلد. ترجمه عبدالرحیم گواهی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- هاردی، فریدهلم (ویراستار). ۱۳۷۶: *ادیان آسیا*. ترجمه عبدالرحیم گواهی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- هیوم، دیوید. ۱۳۷۶. *ادیان زنده جهان*. ترجمه عبدالرحیم گواهی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

نقدی بر ترجمه متون دینی : قرآنی

علی قهرمانی

مقدمه

درک مقصود کلام حق که مشتمل بر عقاید، احکام، اخلاق، تاریخ قصص، علوم، امثال و حکم، تشبیهات، محکّمات و متشابهات و صدها معارف دیگر است، و وقوف و احاطه کامل بر تمامی این معارف الهی، در توان هرکسی نیست. علاوه بر این، لغات و ترکیبات مخلوق، پیوسته با گذشت زمان تغییر می‌کند و حلاوت خود را ازدست می‌دهد؛ اما الفاظ و ترکیبات و آهنگ آیات خداوند با گذشت قرن‌ها، همان حلاوت و جذابیت خود را حفظ کرده است و هیچ انسانی قادر نیست الفاظ در حال تطور و تحول خود را جایگزین ترکیبات بدیع این صنع خداوند کند.

اصولاً قرآن کریم فرهنگ و نگرش و تعبیرات خاصی دارد و یک روح کلی و هماهنگ بر آن حاکم است، و بدون شناخت آن فرهنگ و دریافت آن روح، ترجمه متون دینی به‌ویژه قرآن به‌شکل صحیح و کامل صورت نخواهد گرفت. بدین جهت مترجم متون دینی به‌ویژه قرآن، باید سال‌ها در ودای شناخت فرهنگ و دریافت روح و پیام آن متون کار کرده باشد، تا از عهده ترجمه آن به‌طور نسبی برآید.

بدون تردید رعایت این نکات ضروری است، ولی با این حال باید توجه داشت که ترجمه قرآن به هر زبان و با هر شیوه‌ای که صورت گیرد، هرگز نمی‌تواند همه ویژگی‌ها و مشخصه‌های کلام وحیانی را دارا باشد. نگارنده در این نوشتار درباره دو ترجمه بررسی و بحث قرار کرده است. بدین منظور باید هرچه بیشتر به مفاهیم و معارف قرآنی شناخت و معرفت پیدا کنیم.

امروزه ترجمه به‌عنوان یکی از راه‌های شناخت علوم قرآنی مطرح است، ولی متأسفانه بیشتر ترجمه‌های موجود، ما را به هدف و غایتمان نمی‌رساند؛ بر این اساس، نگارنده بر آن شد که به نارسایی‌ها و مشکلات موجود در زمینه ترجمه قرآن پردازد.

ترجمه مرحوم الهی‌قمشه‌ای

مرحوم پاینده در مقدمه ترجمه قرآن، نقدی بر ترجمه مذکور دارد که طالبان را به آن رهنمون می‌شویم. اما علاوه بر آنچه ایشان یادآور شده‌اند، ما فقط به چند مورد از مجموع آنچه یادداشت کرده‌ایم، اشاره خواهیم کرد:

۱. «فَاتَتْ بِه قَوْمَهَا تَحْمِلُهُ قَالُوا يَا مَرْيَمُ لَقَدْ جِئْتِ شَيْئاً فَرِيئاً...» (مریم/۲۷) «آنگاه قوم مریم که به‌جانب او آمدند که از این مکانش همراه ببرند گفتند...» در این قسمت اول آیه «ات» فعل مفرد مؤنث است و ضمیر آن به «مریم» برمی‌گردد و این فعل لازم توسط «باء» متعدی شده و مرجع ضمیر مذکر «به» «عیسی» است. و نیز فاعل «تحملة» مریم است و ضمیر مفعولی به «عیسی» برمی‌گردد. ترجمه صحیح آیه چنین است: «مریم کودک را برداشت و او را نزد قوم خود آورد». اگر عبارت قرآن مثلاً چنین می‌بود: «فاتی بها قومها یحملونها» ترجمه استاد قمشه‌ای صحیح به نظر می‌رسید.

۲. «قُلْ لَوْ شَاءَ اللهُ مَا تَلَوْتُهُ عَلَیْكُمْ وَلَا أَدْرِیْكُمْ بِهِ...» (یونس/۱۶) «(بگو ای رسول) اگر خدا نمی‌خواستی هرگز بر شما تلاوت این قرآن نمی‌کردم و شما را به احکام و حقایق آن آگاه نمی‌ساختم...».

فعل «لاادریکم» در آیه، مفرد مذکر غایب فعل ماضی از باب افعال است و فاعل آن «الله» است، اما استاد آن را فعل متکلم وحده ترجمه فرموده‌اند.

۳. «انَّ الَّذِیْنَ یُحِبُّونَ اَنْ تَشِیْعَ الْفَاحِشَةُ فِی الَّذِیْنَ اٰمَنُوْا لَهُمْ عَذَابٌ اَلِیْمٌ...» (نور/۱۹) «آنان که دوست می‌دارند که در میان اهل ایمان کار منکری را اشاعه و شهرت دهند...» در این آیه، کلمه «الفاحشه» فاعل «تشیع» است. طبق ترجمه استاد، آیه باید چنین باشد: «ان یشیعوا الفاحشه» یعنی به‌صورت فعل و فاعل و مفعول.

ترجمه صحیح: آنان که دوست می‌دارند کار منکر و زشت در میان اهل ایمان شایع شود آنان را عذابی است دردناک.

۴. «وَهِيَ تَجْرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ كَالْجِبَالِ...» (هود/۴۲) «و آن کشتی به دریا با امواجی مانند کوه در گردش بود...» «تجری» فعل لازم است که حرف باء «بهم» آن را متعدی کرده است و در حقیقت ضمیر «بهم» مفعول آن فعل است، برطبق ترجمه استاد باید به جای «بهم»، «فی البحار» استعمال شده باشد. ترجمه صحیح: و آن کشتی آنان را در میان امواج کوه‌پیکر می‌برد «و یا» امواجی چون کوه. (باآنکه جمع موج، امواج آمده، در قرآن به صورت جمع استعمال نشده است).

۵. «...فَأَسْرَ بِأَهْلِكَ بِقِطْعٍ مِنَ اللَّيْلِ وَلَا يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أَحَدٌ إِلَّا أَمْرًا أَنْتَ مُصِيبُهُمْ...» (هود/۸۱) «...تو با اهل بیت خود شبانه از این دیار بیرون شو و از اهل خود هیچ کس جز آن زن کافرت که آن‌هم با قوم باید هلاک شود یکی را وامگذار...» چون «فاسر باهلیک» متعدی شده، باید چنین ترجمه شود «خاندان خود را بیرون ببر» و معلوم نیست استاد، ترجمه «یکی را وامگذار» را از چه لغت و عبارتی در آیه استفاده کرده‌اند. ترجمه صحیح: و هیچ کس از شما روی برنگرداند جز زن تو...

۶. «وَأَحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفِّهِ عَلَىٰ مَا أَنْفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَيَقُولُ...» (کهف/۴۲) «یا آنکه ثمره و میوه‌هایش همه نابود نشود تا صبحدمی از شدت حزن و اندوه بر آنچه در باغ خرج کردی دست بر دست زنی که بنا و اشجارش همه ویران و خشک شده است، آنگاه گویی ای کاش...» باآنکه افعال «یقلب»، «انفق» و «یقول» تماماً مفرد غایب است، استاد همه را مخاطب ترجمه کرده‌اند. ترجمه صحیح: و میوه آن باغ را آفت فرا گرفت، آنگاه از شدت حزن بر آنچه خرج کرده بود دست حسرت بر دست می‌سایید ...

بررسی ترجمه استاد عبدالمحمد آیتی

اینک، چند نمونه از اشکالات ترجمه دانشمند محترم محقق ادیب فرزانه جناب آقای عبدالمحمد آیتی باکمال پوزش تقدیم می‌شود. باتوجه به اینکه موارد

نقد در سراسر ترجمه قرآن بسیار است اما مجموع آنها را در چند عنوان کلی مورد بحث قرار داده‌ایم و از هر کدام نمونه‌ای ذکر می‌شود:

۱. عدم رعایت افعال مجهول و معلوم در ترجمه، به گونه‌ای که برخی از مجهول‌ها معلوم، و معلوم‌ها مجهول ترجمه شده است.

الف- «أُولَئِكَ يُؤْتَوْنَ أَجْرَهُمْ مَرَّتَيْنِ بِمَا صَبَرُوا...» (قصص/۵۴) «اینان را به سبب صبری که کرده‌اند دو بار پاداش می‌دهیم...». فعل مجهول «یوتون» معلوم ترجمه شده است، ترجمه صحیح: به اینان، به سبب صبری که کرده‌اند، دو بار پاداش داده می‌شود.

ب- «فَيَوْمَئِذٍ لَا يُعَذِّبُ عَذَابُهُ أَحَدًا؛ وَلَا يُوثِقُ وَثَاقُهُ أَحَدًا» (فجر/۲۵ و ۲۶) «در آن روز چون عذاب او کس را عذاب نکنند؛ و همانند او کس را به زنجیر نکشند». با توجه به اینکه در هر دو آیه فعل «لا یعذب» و «ولا یوثق» معلوم است و فاعل آن دو، کلمه «احد» است و مرجع ضمیر کلمات «عذابه» و «ثاقه» خداوند است نه آن فرد معذب. در این ترجمه کلمه «احد» مفعول و با نایب فاعل ترجمه شده است. ترجمه استاد با معنی واقعی آیه سازگار نیست.

۲. عدم رعایت ترجمه حروف که نقش مهمی را در بیان لطایف آیات ایفاد می‌کند.

الف- «... وَأَشْرَبُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْعِجْلَ بِكُفْرِهِمْ...» (بقره/۹۳) «... عشق گوساله و کفر در دلشان به هم سرشته است». اگر به جای باء «بکفرهم» «و» آمده بود. ترجمه صحیح می‌بود، اما «واو» نیست و «باء» آمده و معنی سببیت «باء» فراموش شده است، رعایت ترجمه «باء» ضرورت دارد. معنی صحیح: بر اثر کفرشان، عشق گوساله در دلشان جای گرفت (قرار گرفت).

ب- «... وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعِ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَيَّ عَقْبَيْهِ...» (بقره/۱۴۳). «و آن قبله‌ای را که روبه‌روی آن می‌ایستادی دگرگون نکردی، جز بدان سبب که بدانیم چه کسی از پیامبر پیروی می‌کند و چه کسی به خلاف او برمی‌خیزد...» در آیه دو فراز ممتاز از هم، با عنایت خاص به کار رفته است، و نباید از ترجمه «من» در «ممن» غفلت کرد و به جای آن «و» به کار برد. «من یتبع الرسول» «ممن ینقلب علی عقبیه» آنکه از پیامبر پیروی می‌کند باید از آن کس که

نقدی بر ترجمه متون دینی: قرآنی ۳۶۱

به خلاف او برمی‌خیزد بازشناخته شود، این دو دسته، دسته ناجی مصلح باید از دسته حاسر منافق جدا شوند و ارزش هر دسته مشخص شود، مسامحه در استعمال و اهمیت حرف «من» و به جای آن با استعمال «و»، هر دو را در عرض هم قرار می‌دهد، که این‌گونه ترجمه سبب می‌شود تا خواننده از ظرایف کلام الهی غافل بماند. ترجمه صحیح: ماقبله‌ای را که بر آن بودی نگردانیدیم مگر برای آنکه پیرو رسول را از مخالف او بازشناسیم (معلوم کنیم).

۳. عدم رعایت فاعل و مفعول جمله، و قراردادن هریک به جای دیگری.

الف - «اِذَا رَأَوْهُمْ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ سَمِعُوا لَهَا تَغَيُّظًا...» (فرقان / ۱۲). «که چون از راه دور در آن بنگرند جوشش و خروشش را بشنوند...». با توجه به آیه قبل «واعتدنا لمن كذب بالساعة سعيرا»، فاعل «راتهم» ضمیری است که به کلمه «سعيرا» در آیه قبل برمی‌گردد و ضمیر «هم» مفعول است. آیه می‌فرماید: چون آتش آنان را از راه دور بین... ولی در ترجمه جای فاعل و مفعول تغییر کرده است.

ب - «بَلَىٰ مَنْ كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ.» (بقره/ ۸۱) «آری آنان که مرتکب کاری زشت می‌شوند و در گناه غرقه می‌گردند اهل جهنم‌اند و جاودانه در آن». اگرچه بتوانیم «من کسب» را که مفرد است با مسامحه به جمع، ترجمه کنیم، اما فعل «احاطت» را که مفرد مؤنث معلوم است و فاعل آن «خطیئته» است، هرگز نمی‌توان دگرگون کرد و به «و در گناه غرقه می‌گردند» ترجمه کرد. ترجمه صحیح: آری هر کس مرتکب کاری زشت شود و گناهش او را فرا گیرد...

۴. عدم رعایت نوع فعل؛ فعل نهی را، با نفی و یا مضارع مخاطب را امر

ترجمه کرده‌اند.

الف - «... فَأَسْرِ بِأَهْلِكَ بِقِطْعٍ مِنَ اللَّيْلِ وَلَا يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أَحَدٌ إِلَّا أَمْرًا تَك...» (هود/ ۸۱). «... چون پاسی از شب بگذرد، خاندان خویش را بیرون ببر، و هیچ‌یک از شما روی برنمی‌گرداند جز زنت». «ولایتفت» فعل نهی است نه فعل نفی. فعل نهی جنبه انشایی دارد درحالی‌که فعل نفی جنبه اخباری دارد. ترجمه صحیح: «... خاندان خویش را بیرون ببر و هیچ‌یک از شما روی برنگرداند...».

ب- «... وَ مَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ وَ لَتُكْمَلُوا الْعِدَّةَ وَ لَتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَيْكُمُ...» (بقره/ ۱۸۵) «... و هرکس که بیمار یا در سفر باشد، به همان تعداد از روزهای دیگر. خدا برای شما خواستار آسایش نه سختی و باید که آن شمار را کامل سازید و خدا را بدان سبب که راهنماییتان کرده است، به بزرگی یاد کنید...». افعال «لتکملوا» و «لتکبروا» هر دو مضارع جمع مذکر مخاطب است و چون بر سر آنها لام تعلیل درآمده، نون مضارع به علت «ان» مقدره حذف شده که متأسفانه در ترجمه استاد این دو فعل مضارع، با فعل امر حاضر اشتباه شده، و لطیفه حکم فقهی در آیه از نظر دور مانده است.

۵. عدم رعایت نوع صیغه فعل.

الف- «أَمْ يَقُولُونَ افْتَرِيهٖ، قُلْ إِنْ افْتَرَيْتُهُ فَعَلَيْ إِجْرَامِي وَ أَنَا بَرِيءٌ مِمَّا تُجْرِمُونَ». (هود/ ۳۵) «یا می گوید که من به خدا دروغ بسته‌ام. بگو: اگر به خدا دروغ بسته باشم، گناهش بر من است و من از گناهی که می‌کنند مبرا هستم». کلمه «افتریه» مفرد مذکر غایب فعل ماضی است اما «افتریته» بعد از «ان» متکلم و حده فعل ماضی است، استاد محترم اولی را هم متکلم دانسته‌اند. ترجمه صحیح: یا می‌گویند که پیغمبر آن را به خدا دروغ بسته است...

ب- «وَ اَمْرًا نَهٗ قَائِمَةً فَضَحَّكَتْ فَبَشَّرْنَاهَا بِاسْحَاقَ...» (هود/ ۷۱) «زنش که ایستاده بود، خندید فرشتگان او را به اسحاق بشارت دادند...». «بشرنا» متکلم مع‌الغیر فعل ماضی است نه جمع مذکر و نه مفرد مؤنث که بتوان فاعل آن را فرشته قرار داد. معنی آیه بسیار واضح و روشن است «پس ما او را به اسحاق بشارت دادیم».

۶. عدم توجه به تقدم و تأخر استعمال لغات: «... فَمَنْ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَ اَلْعَادِ فَلَا تُمِ عَلَيْهِ...» (بقره/ ۱۷۳) «... اما کسی که ناچار شود، هرگاه که از حد نگذراند و بی‌میلی جوید، گناهی مرتکب نشده است...». برای کلمه «باغ» اسم فاعل از «بغی»- «بغی»، تفاسیر زیادی شده است و استاد یکی از اقوال معروف را انتخاب کرده‌اند، ولی به‌هنگام ترجمه، معنی «عاد» را «از حد نگذراند» با معنی «باغ» بی‌میلی جوید، جابه‌جا آورده‌اند. مفهوم آیه این است: اگر کسی به خوردن، مردار، خون، گوشت

خوک و آنچه نام خدا به هنگام ذبح بر آن برده نشده است، مجبور و ناچار شود، به دو شرط، گناهی برخوردار نباشد: اول از روی بی میلی بخورد (جنبه التذاذ نداشته باشد)، دوم از حد ضرورت تجاوز نکند، یعنی در صورت اضطرار، به حد نیاز، آن هم با بی میلی، گناهی برخوردار نیست. چون یکی از معانی «بغی - بیغی» خواستن و طلب کردن است، لذا «باغ» را می توان به معنی «خواستن از روی میل» ترجمه کرد.

۷. عدم توجه به ساختار جمله.

الف - «وَدَكْثِيرٍ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كَفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ...» (بقره/ ۱۰۹) «گروهی از اهل کتاب بر شما حسد می ورزند و بآنکه حقیقت بر آنها آشکار شده دوست دارند شما را از راه خود به کفر بازگردانند...» در این ترجمه نکات دستوری کلمات رعایت نشده است. ترجمه صحیح: بسیاری از اهل کتاب بآنکه حقیقت بر آنها آشکار شده اما به خاطر حسادتشان، دوست دارند شما را پس از ایمان آوردن کافر کنند.

ب - «... وَ تَرَى الْفُلْكَ فِيهِ مَوَآخِرَ لَتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ...» (فاطر/ ۱۲) «... و می بینی که کشتی ها برای یافتن روزی و غنیمت آب را می شکافند...» معلوم نیست چرا مترجم محترم فعل «لتبتغوا» را که جمع مذکر مخاطب مضارع است نادیده گرفته و بآنکه «من فضله» متعلق به فعل «لتبتغوا» است آن را به کشتی ها ارتباط داده اند. ترجمه صحیح: و تو کشتی ها را می بینی که دریا را می شکافند تا شما از فضل خدا روزی طلبید.

۸. عدم رعایت افعال مناسب و ترجمه آنها به مخاطب و یا برعکس.

الف - «وَمَنْ نُعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي الْخَلْقِ أَفَلَا يَعْلَمُونَ» (یس/ ۶۸) «افلا یعلمون» جمع مذکر غایب است، نه مخاطب. البته این مورد را غلط چاپی می دانیم.

ب - «... ثُمَّ تَوَكَّلْتُمْ أَلَّا قَلِيلًا مِّنْكُمْ وَ انْتُمْ مُعْرِضُونَ.» (بقره/ ۸۳) «... ولی جز اندکی پشت کردند و رویگردان شدند.» اینجا «تولیتم» مذکر مخاطب ماضی است، نه غایب، و «انتتم» ضمیر مخاطب است نه غایب. البته این مورد را هم غلط چاپی

می دانیم. ترجمه صحیح: ولی جز اندکی پشت کردید و شما باید رویگردان و اعراض کننده .

ج- «وَ إِذَا ذُكِّرُوا لَا يَذْكُرُونَ» (صافات/۱۲) «و چون پندشان دهی، پند نمی پذیرند». فعل «ذکروا» جمع مذکر غایب ماضی مجهول است، نه مذکر مخاطب معلوم. ترجمه صحیح: و چون به آنها پند داده شود، پند نمی پذیرند.

کتابنامه

- قرآن کریم، ترجمه استاد الهی قمشه‌ای، تهران: نشر رشیدی، ۱۳۷۷.
- قرآن کریم، ترجمه عبدالحمید آیتی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۶.
- افشار، مهدی. ۱۳۷۷. سی سال ترجمه. انتشارات انوار دانش.
- انیس، ابراهیم. ۱۹۵۸. دلالة الالفاظ. قاهره: مكتبة الانجلوالمصرية.
- تقیه، محمدحسین. ۱۳۷۹. بایسته‌ها در ترجمه متون مقدس، مجموعه مقالات. به‌اهتمام کاظم شاکر.
- لطفی‌پور ساعدی، کاظم. ۱۳۷۶. اصول و روش ترجمه. مرکز نشر دانشگاهی.

ضرورت تنقیح متون قدیمی و اصلی آموزشی (کاستی‌ها و محدودیت‌ها)

محمدصادق کاملان

عضو هیئت علمی دانشگاه مفید - گروه فلسفه

از میان موضوعات پیشنهادی همایش، موضوع ضرورت تنقیح متون قدیمی و اصلی آموزشی را انتخاب کردم و باتوجه به تجربیات حوزوی و دانشگاهی هم در مقام معلم و هم در کسوت معلم، با نگاه به کاستی‌ها و محدودیت‌ها به بررسی پرداختم. باتوجه به مشکلات موجود در این متون به راهکارهای تنقیح و تنظیم متون اصلی آموزشی اشاره می‌شود.

در این مقال، قصد چشم‌پوشی و نادیده‌گرفتن تلاش‌ها و رنج و زحمت اساطینی که در تدوین این متون متحمل شده‌اند، نیست، بلکه برآنیم تا تناسب و عدم تناسب این آثار گرانشنگ را به‌عنوان کتاب‌های آموزشی برای مخاطبان در حوزه و دانشگاه بررسی و ضرورت تدوین متونی مناسب‌تر را برای آموزشی پیشنهاد کنیم؛ چراکه حکیمان متأله و سالکان عارف، وارثان پیامبران و نگهبانان معارف الهی هستند که سالکان حقیقت را به اهداف بلند آسمان رهنمون می‌شوند و حراست از مکتب و دفاع از دین را با زبان و قلم خویش پاس می‌دارند و از ورود اهریمنان به ساحت تفکر اسلامی جلوگیری می‌کنند.

بی‌شک دلمشغولی این متألهان نسبت به دین و پاسداری از تفکر و تعقل و تبیین و تفسیر حقایق معنوی و رفع تعارض و تشابه از چهره آن بر آشنایان به تاریخ فلسفه و عرفان اسلامی پوشیده نیست. سلسلهٔ منور عارفان مسلمان از بایزید بسطامی و جنید بغدادی در قرن سوم و کلابادی صاحب کتاب تعرف و ابوطالب مکی در قرن چهارم و خواجه عبدالله انصاری صاحب کتاب منازل السائرین و قاسانی شارح منازل السائرین و ابوالقاسم قشیری صاحب رسالهٔ قشیری در قرن پنجم و احمد غزالی صاحب کتاب سوانح العشاق در قرن ششم و

سرانجام در قرن هفتم محیی‌الدین عربی با نگارش کتب و رسایل فراوان و شاگردان و شارحان آثار او در قرن‌های بعدی، و سلسله حکیمان متأله از کنندی و فارابی و ابن‌سینا در شرق عالم اسلام و ابن‌طفیل و ابن‌باجه و ابن‌رشد در غرب سرزمین اسلامی و خواجه نصیرالدین طوسی و فلاسفه شیراز و میرداماد و سرانجام ملاصدرا و شارحان مکتب متعالیه، همه و همه تلاشگران خستگی‌ناپذیر و بلندهمت‌ان نستوه در میدان تبیین معارف معنوی و عالم غیب‌اند که از هیچ کوششی دریغ نکردند و هریک در محدوده وسیع خود و توفیقاتی که نصیب آنان شده است به تدوین رساله و شرح و تعلیقه بر آثار دیگران پرداخته‌اند. بعضی از این نام‌آوران همچون بوعلی‌سینا بالغ بر دویست عنوان کتاب و رساله به او منتسب است که از این مجموعه با تحقیقاتی که از طرف محققان به‌عمل آمده است یکصدویازده عنوان آن به‌طور جزم از تألیفات شیخ‌الرئیس است؛ این درحالی است که برخی از این عناوین مشتمل بر بیست جلد کتاب است. در مورد محیی‌الدین عربی نیز آثار و رسایل زیادی تا بیش از پانصد عنوان به او نسبت داده‌اند. در این مجموعه‌ها کتاب‌هایی همچون *فتوحات مکیه* و *فصوص‌الحکم* وجود دارد. خواجه نصیرالدین طوسی با نوشتن کتاب *تجرید الاعتقاد* سبب شد تا چند قرن بعد از تدوین این کتاب ده‌ها شرح و تعلیقه بر آن نگاشته شود.

بنابراین در این نوشتار ضمن ارج نهادن به همه این تلاش‌ها و اخلاص‌ها و با إذن و اجازه‌ای که پیشینیان و صاحبان مکاتب فلسفی و عرفانی به دیگران داده‌اند، آنچنان‌که شیخ اشراق در مقدمه *حکمة الاشراق* می‌فرماید: (سهروردی، ۱۳۷۲: ج ۲، ص ۱۰) «بدترین زمان‌ها، زمانی است که بساط اجتهاد و تلاش برای درک و فهم بیشتر و بهتر درهم پیچیده شود و راه مکاشفه و مشاهده بسته شود»، به این معنی که متأخران و آیندگان به تقلید از پیشینیان بسنده کنند، به بررسی این متون با نگاه تناسب یا عدم‌تناسب آن برای آموزش به‌لحاظ مخاطبان، محتوای این متون و خود متن‌ها خواهیم پرداخت.

ضرورت تنقیح متون قدیمی و اصلی آموزشی (کاستی‌ها و محدودیت‌ها) ۳۶۷

الف - محتوای عرفان و فلسفه

اصولاً نوع نگاه به محتوای عرفان و فلسفه در میان فلاسفه و عارفان اسلامی نگاهی آسمانی و مقدس است. اگر از فلسفه‌مشاء و فیلسوفانی چون ابن‌سینا بگذریم، شیخ اشراق و ملاصدرا و پیروان آنها با این نگاه به فلسفه می‌نگرند. شیخ اشراق در مقدمه حکمة‌الاشراق می‌گوید: مطالب این کتاب و رای حکمت بحثی است.

مباحث حکمت بحثی را طبق فلسفه‌مثنائیان در کتاب‌های دیگران همچون *تلویحات و اللمحات* و دیگر کتاب‌ها نگاشته‌ام (همان)^(۴).

اما این کتاب، یعنی *حکمة‌الاشراق*، از سنخ حکمت بحثی و نظری نیست، بلکه مطالب آن نه از راه فکر که از راه ذوق و کشف و شهودی است که بر اثر ریاضت به دست آورده‌ام (همان، ص ۹)^(۵). مباحث این کتاب دقیق‌تر و منظم‌تر و موافق با واقع است چون این مطالب را از راه فکر و نظر و علم حصولی به دست نیاورده‌ام بلکه از طریقی دیگر برای من حاصل شده است به گونه‌ای که اگر برای اثبات آنها حجتی و برهانی نیاورم در جزم و یقین من نسبت به این مسائل هیچ خللی حاصل نخواهد شد (همان)^(۶).

همان‌گونه که از مقدمه کتاب برمی‌آید *حکمة‌الاشراق* براساس ریاضت و مشاهداتی که شیخ در سیر و سلوک به دست آورده است نگاشته شده است، به طوری که اگر نتواند برای این مطالب برهان اقامه کند هیچ تأثیری در قطع و یقین او بر آنچه مشاهده کرده است، نخواهد داشت. سهروردی در پایان کتاب *حکمة‌الاشراق*، وصیت‌نامه‌ای برای مخاطبان و مراجعه‌کنندگان به این کتاب آورده است. در آنجا می‌گوید همه مطالب این کتاب توسط ملکی قدسی و آسمانی یکجا و یکمرتبه به من افاضه شد، گرچه نوشتن آنچه به من دفعتاً داده شده است، مدتی به طول انجامید.

سپس نتیجه‌ای که از این مقدمات می‌گیرد آن است که همه مطالب این کتاب حق است «و من حجة الحق فسینقنم الله منه» و کسی که با حق مخالف کند خداوند منتقم از او انتقام خواهد گرفت (همان، ص ۲۵۹)^(۷).

سهروردی در این عبارت به طور شفاف به این معنی تصریح می‌کند که از آنجا که این مطالب توسط نافث قدسی بر روح و قلب من نازل شده، همه مطالب آن حق است و حجه و انکار حق و حقیقت است. و در ادامه می‌گوید: اگر کسی بخواهد بر اسرار این کتاب آگاه شود باید به خلیفه‌الله که علم‌الکتاب در نزد او است مراجعه کند و بدون مراجعه به چنین مقامی و کسب فیض از او نمی‌تواند به حقایق حکمة‌الاشراق نایل شود. از این رو در همین وصیت‌نامه می‌گوید این کتاب را از ناهلان و کسانی که سیر و سلوک نداشته محفوظ و مصون نگهدارند (همان، ص ۲۵۸)^(۸).

با ملاحظه عبارات بالا، سهروردی یک رابطه مستقیم میان الهامی بودن مطالب حکمة‌الاشراق که توسط نافث قدسی به او القا شده است و حقانیت این مطالب ایجاد می‌کند. آنگاه جای این پرسش باقی است که اگر این مطالب آسمانی است و حق مطلق است چگونه می‌تواند فلسفه باشد؟ آیا جای نقد و بررسی برای این گونه مسائل باقی می‌ماند؟ آیا رد آنها توسط برهان و استدلال مخالف با حق و حقانیت است؟ اصولاً یک فیلسوف می‌تواند به دستاوردهای خویش این گونه اعتقاد داشته باشد یا به عکس، فلسفه جای بحث و بررسی و نقد و ایراد است...

او نه تنها در مورد مطالب حکمة‌الاشراق به سیر و سلوک و مشاهدات معنوی متکی است که در طبقه‌بندی و منزلت فیلسوفان و اهل حکمت به حالت منامیه‌ای که به او دست داده است و در آن حالت با معلم اول ارسطو ملاقات می‌کند استناد می‌جوید و می‌گوید: وقتی از ارسطو در مورد منزلت فلاسفه‌ای مانند بوعلی سینا سؤال نمودم، ارسطو توجهی به آنها نکرد و لکن وقتی از عارفان چون بایزید بسطامی و ابی‌محمد سهل ابن‌عبدالله التستری از او سؤال کردم، ارسطو پس از ارج نهادن به آنها گفت که فلاسفه و حکمای حقیقی همین عرفا هستند (همان، ج ۱، ص ۷۴-۷۳)^(۹).

همان‌گونه که از عبارات پیشین به دست می‌آید سهروردی علت اعتنای ارسطو به تستری و بایزید بسطامی را این می‌داند که آنان از مرحله علوم رسمی و نظری و حصولی عبور کرده و به مقام علم حضوری و شهودی رسیده‌اند.

ضرورت تنقیح متون قدیمی و اصلی آموزشی (کاستی‌ها و محدودیت‌ها) ۳۶۹

در جای دیگر شیخ اشراق فیلسوف را فقط کسی می‌داند که اهل ذوق و مشاهده باشد و الاً صرف مشی از طریق عقل را فلسفه نمی‌داند (همان، ص ۱۹۹)^(۱۰).
در جای دیگر، آنجا که سخن از خمیره ازل و اصلی حکمت به میان می‌آورد، معتقد است که خمیره اصلی حکمت نزد عقول و مفارقات است و کسی که به آنها واصل شود آن خمیره را می‌یابد و این امر جز از طریق شهود و کشف و سلوک دل میسر نیست. او در کتاب *مطارحات* می‌گوید: «وإذا وجدت هرمس يقول إن ذاتاً روحانية ألفت إلى المعارف فقلت لها من أنت؟ فقلت أنا طبايعك التامة».
(همان، ص ۴۶۱)

از این عبارت به دست می‌آید که فلسفه مبدایی آسمانی دارد که بر هرمس القا شده است و کسی که به این مرتبه از شهود نرسد حکیم و فیلسوف نیست. این مسئله در ملاصدرا و فلسفه‌اش از وضوح بیشتری برخوردار است. او در *مقدمه اسفار* می‌گوید: «من از راه تهذیب و ریاضت به معارفی دست یافتم که قبلاً با هیچ برهانی به آن دست نیافته بودم...» (ملاصدرا، ج ۱، ص ۸)^(۱۱).
صدرالمتألهین در مسائل اصلی مثل علم به حقیقت وجود را جز از راه مشاهده و علم حضوری میسر نمی‌داند و علم حصولی و برهانی را کارآمد تلقی نمی‌کند بلکه تنها راه برای شناخت وجود را مشاهده و علم حضوری می‌داند که از طریق اضافه اشراقیه حاصل می‌شود (همان، ص ۳۹۳-۳۹۱)^(۱۲).
در مورد شناخت موجودات عالم نیز معتقد است که دو راه وجود دارد: راه استدلال و برهان و راه مشاهده حضوری؛ اما راه استدلال راه ضعیفی است (همان، ص ۵۳)^(۱۳).

صدرالمتألهین در جای جای *اسفار* بر اعتماد به شهود و علم حضوری که از راه ریاضت به دست می‌آید و القا مسائل از عالم بالا به قلب انسان سالک تأکید می‌کند و آن را راهی مطمئن‌تر از راه علم حصولی و برهان می‌داند. از آن جمله در رسیدن به وحدت شخصی وجود چنین می‌گوید «برهان هذا الاصل من جملة ما آتانيه ربي من الحكمة بحسب العناية الازلية و جعله قسطن من العلم بفيض فضله وجوده محاولت به إكمال الفلسفة وتتميم الحكمة» (همان، ج ۲، ص ۲۹۲).

این مسئله در عرفان از ظهور و نمود بیشتری برخوردار است و به طور معمول عارفان دستاوردهای علمی و معنوی خویش را از عالم بالا و در یک حالت منامیه یا یقظه و به گونه‌ای الهامی دریافت می‌کنند. این معنی در اظهارات حافظ و مولوی و دیگران از وضوح بیشتری برخوردار است اما از آنجا که موضوع مقاله پیرامون متون درسی عرفان و فلسفه است درباب عرفان نمونه‌ای از کتاب *فصوص الحکم* محیی‌الدین عربی را می‌آوریم.

در این نمونه ابن عربی مدعی است که تمام کتاب *فصوص الحکم* را حضرت رسول (ص) در یک رؤیا به من عطا فرمود و آنگاه به من دستور داد تا این حقایق و اسرار را برای مردم بیان کنم. زمان و مکان این عطیه الهی معلوم است؛ در سال ۶۲۷ در دهه آخر محرم این سال در دمشق به او عطا شده است. (ابن عربی، ص: ۵۴-۵۳)

قیصری شارح *فصوص* در شرح این بخش از متن می‌گوید: درباره اسم کتاب که رسول خدا (ص) فرمود «هذا کتاب فصوص الحکم خُذَه...» دو احتمال وجود دارد: یک احتمال این است که پیامبر اکرم (ص) با این جمله خبر می‌دهد از نامگذاری که خداوند آن را انجام داده است؛ یعنی اسم کتاب نیز چیزی است که خداوند آن را تعیین نموده است و پیامبر آن را اخبار کرده است. احتمال دوم اینکه خود پیامبر (ص) این عنوان را برای آن حقایق و اسرار تعیین نموده است (همان، ص ۵۴)^(۱۵).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، براساس اعتقاد شیخ اکبر همه مطالب کتاب به طور یکجا و در یک رؤیای مبشره از طرف رسول (ص) به او عطا شده است؛ حتی اسم کتاب نیز از جانب خدا یا رسول خدا (ص) تعیین شده است. براساس چنین اعتقادی همه آنچه در این کتاب است، حق و ثابت و عین واقعیت است بدون هیچ کم و کاستی. آنگاه سؤال اساسی این است که چگونه این مطالب می‌تواند مطالبی علمی و به عنوان عرفان نظری یعنی مبادی و مبانی سیرو سلوک مطرح باشد. اگر علم است قابل نقد و بررسی است و این مبانی و مبادی باید براساس ملاک‌ها و معیارهای مورد تأیید عقل و شرع و عقلا باشد. چیزی که بخواهد از چنین تأییدی برخوردار باشد باید قابل رد و اثبات باشد، درحالی که

ضرورت تنقیح متون قدیمی و اصلی آموزشی (کاستی‌ها و محدودیت‌ها) ۳۷۱

محبی‌الدین همه کتاب را الهامی از طرف رسول خدا (ص) می‌داند و شیخ‌اشراق حکمة‌الاشراق را امری ملهم و همه آن را حق و واقعیت می‌داند به گونه‌ای که انکار مطالب کتاب مساوی است با انکار حق و حقیقت.

و این همان نکته‌ای است که در بحث اول از مقاله در مقام اثبات آن بودیم، یعنی نگاه فیلسوفان اشراق و متعالیه و عارفان به مطالب کتاب‌های خویش نگاهی آسمانی و حقانی است. از این رو مخاطبان این آثار باید به آنها با دیده قبول نگاه کنند و آنها را بپذیرند. هنر در فهم آن مطالب است نه در نقد و جرح و تعدیل آنها. رد آنها انکار حق است، رد عطیه الهی است و ناشی از کج‌فهمی یا خُبث باطن است.

و این درحالی است که کتاب‌های درسی باید درخور فهم مخاطبان و مسائلی بین‌الذهانی باشد و از طرف مخاطب قابل نقد و بررسی و قبول یا رد باشد، باید اموری مبتنی بر برهان و دلایل روشن باشد و الا فلسفه نیست. عارف نیز باید مشاهدات خود را در قالبی برهانی ارائه کند تا در دسترس فهم دیگران قرار گیرد. این مشاهدات باید براساس معیارهای مورد قبول عقل و عقلا یا شرع باشد تا براساس آن ملاک‌ها و معیارها بتوان مشاهدات عارف را محک زد.

ب- متون عرفانی و فلسفی

بررسی متون فلسفی و عرفانی به‌عنوان متون درسی در حوزه و دانشگاه باید از چند زاویه مورد توجه قرار گیرد:

۱. آیا این متون از طبقه‌بندی خاصی برخوردار است؟
 ۲. آیا نظم منطقی در میان ابواب و فصول این آثار حاکم است؟
 ۳. این متون موضوع محور است یا مسئله محور؟
 ۴. آیا میان مباحث وجودشناسی و معرفت‌شناسی خلط شده است؟
- درمورد سؤال نخست باید اذعان کرد که این آثار برای مخاطبان مختلف نگاشته نشده است، یعنی مطالب این متون در سطوح متفاوت و برای مخاطبانی که از لحاظ سطح علمی مختلف هستند تدوین نشده است. گرچه این کتاب‌ها از نظر تفصیل و خلاصه‌نویسی کاملاً متفاوت است به‌عنوان نمونه کتاب شفا از

شیخ‌الرئیس در مباحث منطق و فلسفه، کتابی مبسوط و مفصل است و کتاب نجات، در همین موضوع کتابی خلاصه است، به لحاظ متن و سنگینی مطالب و نحوه ارائه مطالب با یکدیگر تفاوت چندانی ندارند. تفاوت در خلاصه‌بودن و یا مفصل‌بودن این دو متن است که گاه متن‌های خلاصه‌تر از آن جهت که از شرح کمتری برخوردار است فهم آنها برای مخاطب مشکل‌تر نیز هست. این معنی در مورد کتاب اسفار و کتاب شواهد‌الربوبیه - که خلاصه همان اسفار است - صادق است، حتی در متون درسی بسیار متأخرتر مانند *بدایة‌الحکمة* و *نهایة‌الحکمة* مرحوم علامه طباطبائی نیز صادق است. بنابراین، این کتاب‌ها به عنوان کتاب‌های درسی برای سطوح مختلف مخاطبان نگاشته نشده است.

۲. با نگاهی اجمالی به مباحث این کتاب‌ها عدم نظم منطقی در چینش ابواب و فصول به چشم می‌خورد. برای نمونه، در حکمت متعالیه، پس از بحث از مسائلی چون مفهوم وجود و بداهت مفهوم آن و عدم امکان تعریف وجود و اشتراک معنوی مفهوم وجود به بحث اساسی که عبارت از اصالت وجود و اعتباری بودن ماهیت است، می‌پردازد و پس از ارائه دلایلی بر اصیل‌بودن وجود و مباحث پیرامونی وجود تقسیمات وجودی را توضیح می‌دهد مثل تقسیم وجود به مجرد و مادی، تقسیم وجود به علت و معلول، تقسیم به جوهر و عرض، تقسیم به ذهنی و خارجی و سایر تقسیمات دوگانه درباره وجود. اما مسئله اینجا است که کدامیک از این تقسیمات بر دیگری تقدم دارند و ملاک تقدم و تأخر این مباحث چیست؟

اینجا است که نظم منطقی در اولویت‌بندی این مباحث دیده نمی‌شود و به‌طور کلی آیا باید مباحث معرفت‌شناسی فلسفی مقدم باشد یا مباحث وجودشناسی؟ به این معنی که به لحاظ منطقی باید در مرحله اول رابطه ذهن با عالم خارج تبیین شود و اینکه آیا ما می‌توانیم با عالم خارج از خود ارتباط برقرار کنیم؟ مکانیزم این ارتباط چگونه است؟، آیا مفاهیم ذهنی می‌توانند از خارج حکایت کنند و اگر جواب مثبت است نحوه و چگونگی این حکایت باید به وضوح روشن شود و مقدار حکایتگری ذهن از خارج بیان شود و آنگاه به بحث‌های وجودشناسی از نوع تقسیم وجود به مادی و مجرد و جوهر و عرض..... پرداخته شود.

ضرورت تنقیح متون قدیمی و اصلی آموزشی (کاستی‌ها و محدودیت‌ها) ۳۷۳

از این مسئله که بگذریم حتی در یک بحث از این عناوین نیز ترتیب منطقی در میان مسائل آنها لحاظ نشده است. برای نمونه در بحث از علت و معلول در کتاب منظومه حاج ملاهادی سبزواری (ره) (۴۰۶:) (که کتاب درسی در حوزه‌ها و برخی از دانشگاه‌ها است)، مسائل علت و معلول این‌گونه چیده شده است: مرحوم سبزواری در فصل اول از فریده هفتم که در مباحث علت و معلول است به تعریف و تقسیم علت و معلول پرداخته است و در ذیل همین فصل به اقسام فاعل می‌پردازد. و بدون اینکه در فصل‌های بعدی طبق تقسیم علت به مادی و صوری و ناقص و تام و خارجی و داخلی، به شرح این اقسام بپردازد، در فصل بعد و به‌یکباره وارد این بحث می‌شود که کدام‌یک از اقسام علت فاعلی لایق حضرت حق است: «غررٌ فی أن اللائق بجنابه تعالیٰ أی اقسام الفاعل» (همان، ص ۴۱۳).

و باز این بی‌نظمی در فصل بعدی نیز ادامه می‌یابد و در فصل بعد از آن درباره فاعلیت انسان و اینکه در انسان اقسام هشتگانه فاعل یکجا جمع است بحث می‌کند: «غررٌ أن جمیع اصناف الفاعل الثمانية متحققه فی النفس الانسانية» (همان، ص ۴۱۴) درحالی‌که نظم منطقی اقتضا می‌کند که بعد از تعریف درباره اقسام علت بحث و بررسی کند و هریک از علل چهارگانه را به‌طور مبسوط و مفصل توضیح دهد و سپس به اقسام علت فاعلی بپردازد و ایراد و اشکال‌های وارد شده بر علت فاعلی و غائی را پاسخ دهد، آنگاه به‌عنوان تئمه و تکمله بحث به این مسئله توجه کند که کدام‌یک از اقسام فاعل‌ها متناسب با فاعلیت حضرت حق است یا اینکه انسان جامع همه اقسام فاعل‌ها است. این درحالی است که در کتاب درسی همانند منظومه سبزواری چنین نظم منطقی رعایت نشده است. شواهد و نمونه‌ها برای رعایت نکردن نظم منطقی میان ابواب و فصول و حتی در یک موضوع فلسفی در جای‌جای کتاب‌های درسی رایج در حوزه و دانشگاه، بسیار است که در این مقال نمی‌گنجد و به نمونه‌ای از آن اشاره شد.

مسئله دیگری نیز در باب متون عرفانی و فلسفی قابل بحث و تأمل است از جمله اینکه مباحث فلسفی یا عرفانی در این کتاب‌ها به‌صورت موضوع محور

بررسی شده است نه مسئله محور؛ و طبیعی است که در صورتی به همه جوانب یک مسئله پرداخته می‌شود که به صورت مسئله محور مورد تأمل قرار گیرد.

همچنین خلط میان بحث‌های وجودشناسی و معرفت‌شناسی نیز یکی از مشکلات جدی در متون درسی است که به وضوح این خلط‌ها در مباحث نفس و وجود ذهنی و مسائل ماهیت و وجود دیده می‌شود که البته در این نوشتار مجال برای ورود تفصیلی به این مباحث نیست.

از مجموع آنچه در بالا در دو محور «نگاه خاصی به متون فلسفی و عرفانی و عدم نظم منطقی میان ابواب و فصول و بعضاً در یک فصل» بیان شد می‌توان به ضرورت تنقیح این متون پی برد.

از این رو کتاب‌ها و متون درسی در باب فلسفه و عرفان باید دارای مشخصات

زیر باشد:

۱. نباید به این متون به عنوان متن‌های مقدس و الهامی که به صاحب کتاب، الهام و از جانب خداوند یا رسول او (ص) به او عطا شده است نگاه کرد، بلکه مسائل مطرح شده در این کتاب‌ها همچون کتاب‌های کلامی، فقهی، تفسیری، مسائلی نظری است که برای اثبات آنها و در دسترس قرار دادن آن باید به برهان تمسک جست. به تعبیر دیگر، این مسائل، مباحثی نظری و قابل اثبات و رد است. نه کسی که آنها را اثبات می‌کند صد درصد به حق و واقع رسیده است و نه کسی که آنها را مورد مناقشه قرار می‌دهد حق و واقعیت را انکار کرده است و مورد انتقام الهی قرار خواهد گرفت. با این نگرش است که ابهت و مقام معنوی صاحب اثر در ذهن خواننده تأثیری نخواهد گذاشت و نگاه انتقادی به مسائل سبب شکوفایی فلسفه و عرفان خواهد شد نه آنکه به مدت سه قرن میان ابن‌سینا، آثار و مباحث مطرح شده از طرف او فقط مورد فهم قرار گیرد و همچنین پس از صدرالمتهلین تا به امروز، که آنچه فهم است، فهم کتاب‌های ملاصدرا است، نه نقد آنها.

یادمان نرود که شکوفایی فلسفه مرهون نقدها و اشکالات فخررازی بود. اگر نقدهای او نبود و بزرگانی چون خواجه نصیرالدین طوسی و ملاصدرا در مقام پاسخ به اشکال‌های او بر نمی‌آمدند هرگز وضعیت فلسفه از نظر شکوفایی و

ضرورت تنقیح متون قدیمی و اصلی آموزشی (کاستی‌ها و محدودیت‌ها) ۳۷۵

بالندگی و وسعت مباحث همانند امروز نبود، و اگر شجاعت و شهامت علمی شیخ اشراق نبود امروز حکمت متعالیه با آنچنان عمق و ژرفا خودنمایی نمی‌کرد و ملاصدرا از بحث تشکیک در ماهیت سهروردی به تشکیک در وجود نمی‌رسید... و اگر تفریع فروع از طرف مخالفان شیعه در فقه نبود هرگز شیخ طوسی (ره) به نگاشتن کتاب مبسوط و تهذیب برانگیخته نمی‌شد.

۲. مسائل مطرح شده در این متون باید به لحاظ محتوا از نظم منطقی برخوردار شود. به این معنی که مسائل وجودشناسی از مباحث معرفت‌شناسی متمایز و جایگاه بخش‌های معرفت‌شناسی نسبت به وجودشناسی معلوم شود. آنگاه ترتب و چینش این مسائل در ارتباط با نتیجه‌ای که از آن منظور است و متناسب با آن انجام گیرد. نه آنچنان که در برخی از موضوعات فلسفی و عرفانی از باب الکلام یجّر الکلام آورده شود تا ذهن مخاطب را دچار بی‌نظمی و اختلال کند.

۳. ترتیب و چینش مسائل علاوه بر نظم منطقی از نظم تاریخی نیز برخوردار باشد. به این معنی که اگر مسئله‌ای از ارسطو به عالم اسلام رسیده است و در آثار ابن سینا تفسیر و تفصیل یافته است باید این سیر تاریخی و تحولات و تغییراتی که در تفسیر این مسئله پیدا شده است بیان شود و به همین صورت این جریان به حکمت متعالیه می‌رسد.

توجه به این معنی سبب وضوح بیشتر مسئله در ذهن مخاطب و تمایز هر یک از تفسیرها و مبانی آنها می‌شود.

۴. در هر مسئله قبل از طرح آن به صورت خلاصه چکیده‌ای از آن بحث و نتایجی که بر آن مترتب می‌شود و نکات عمده در این مسئله و محلّ نزاع در آن، آورده شود تا مخاطب با آگاهی از کمّ و کیف مسئله وارد بحث‌های تفصیلی آن شود.

۵. کاربرد هر مسئله فلسفی یا عرفانی در مسائل دیگر به عنوان مبادی تصویری یا تصدیقی و مقدار تأثیری که این بحث در مسائل دیگر دارد، در آخر هر مسئله مطرح شود، تا خواننده بتواند یک نگاه منسجم و سلسله‌وار نسبت به فلسفه و یا عرفان داشته باشد.

پي نوشت ها

١. «ثم أخذ يثنى على أستاذه افلاطون الالهى تناء تحيرت فيه فقلت و هل وصل من فلاسفة الاسلام اليه أحد؟ فقال لا و لالى جزء من ألف جزء من رتبته. ثم كنت أعد جماعة أعرفهم فما نفت إليهم و رجعت إلى أبى يزيد البسطامى و أبى محمد سهل بن عبدالله التستري و امثالها فكانه استبشر و قال اولئك هم الفلاسفة و الحكماء حقاً، ما وقفوا عند العلم الرسمى بل جاوزوا إلى العلم الحضورى الاتصالى اليهودى و ما اشتغلوا بعلائق الهىولى فلهم الزافى و حسنُ مآب فتحر كوا عما تحركنا و نطقوا بما نطقنا».
٢. «فاذا أطلقت (الفلسفه) يُعنى بها معرفة المفارقات و المبادئ و الابحاث المتعلقة بالأعيان، و إسم الحكيم لا يُطلق الا على من له مشاهدة للأُمور العلوية و ذوقٌ مع هذه الاشياء و تالهُ».
٣. «و شر القرون ما طوى فيه بساط الاجتهاد و انقطع فيه سير الافكار...».
٤. «و قدر تبت لكم قبل هذا الكتاب... كنباً على طريقة المسائين و لخصت فيها قواعدهم و من جملتها المختصر الموسوم بالتلويحات...».
٥. «أذكر فيه ما حصل لى بالذوق فى خلواتى و منازلتى».
٦. «و هذا سياق آخر و طريق أقرب من تلك الطريقة و أنظم و أضبط و أقل اتعابا فى التحصيل و لم يحصل لى اولا بالفكر بل كان حصوله بأمر آخر ثم طلبت عليه الحجة حتى لو قطعت النظر عن الحجة مثلا ما كان يشككنى فيه مشككت».
٧. «... و قد ألقاه الناقد القدسى فى رؤى فى يوم عجيب دفعة، و إن كانت كتابته ما اتقت الا فى أشهر لموانع الاسفار، و له خطبٌ عظيم، و من حجة الحق فسيتقم الله منه، والله عزيز ذوانتقام...».
٨. «و اوصيكم بحفظ هذا الكتاب و الاحتياط فيه و صونه عن غير اهله و لله خليفتى عليكم».
٩. «ثم اخذ يثنى على استاذه افلاطون الالهى تناء تحيرت فيه فقلت و هل وصل من فلاسفة الاسلام اليه احد؟ فقال لا و لا الى جزء من رتبته. ثم كنت اعد جماعة اعرفهم فما نفت اليهم و رجعت الى ابى يزيد البسطامى و ابى محمد سهل بن عبدالله التستري و امثالها فكانه استبشر و قال اولئك هم الفلاسفة و الحكماء حقاً، ما وقفوا عند العلم الحضورى الاتصالى اليهودى و ما اشتغلوا بعلائق الهىولى فلهم الزافى و حسنُ مآب فتحر كوا عما تحركنا و نطقوا بما نطقنا».
١٠. «فاذا أطلقت (الفلسفه) يُعنى بها معرفة المفارقات و المبادئ و الابحاث المتعلقة بالأعيان، و إسم الحكيم لا يُطلق الا على من له مشاهدة للأُمور العلوية و ذوقٌ مع هذا الاشياء و تالهُ».

ضرورت تنقیح متون قدیمی و اصلی آموزشی (کاستی ها و محدودیت ها) ۳۷۷

۱۱. «توجهت توجها عزیزیا نحو سبب الاسباب و تضرعت تضرعا جبلیا الی مسهل الأمور الصحاب فلما بقیت علی هذه الحال من الاستتار والانزواء والخمول والاعتزال زمانا مدیدا و أمدا بعيدا، اشتعلت نفسی لطول المجاهدات اشتعالا نوریا و التهب قلبی لكثرة الرياضیات التهابا قویا فضاضت علیها أنوار الملكوت وحلت بها خبايا الجبروت و لحقتها الأضواء الأحدية و تداركتها اللطاف الالهية فأطلعت علی أسرارلم أكن أطلع علیها الی الآن و انكشفت لی رموز لم تكن منكشفة هذه الانكشاف من البرهان».

۱۲. «والجود كما علت لا یعلم الا بالعلم الحضورى الشهودى و كذا النور لا یدرك كنهه الا بالاضافة الاشرافية والحضور العینی».

۱۳. «فالعلم بها إما ان يكون بالمشاهدة الحضورية او با لاستدال علیها بآثارها و لوازمها، فلا تعرف بها الامعرفة ضعيفة».

۱۴. «اما بعد فانی رأیت رسول الله (ص) فی مبشرة أریتها فی العشر الآخر من المحرم لسنة سبع و عشرين و ستمائة بمحروسة دمشق و بیده (ص) كتاب فقال لی هذا كتاب فصوص الحكم خذه و اخرج به الی الناس یتفنون به فقلت السمع والطاعة لله و لرسوله...».

۱۵. «قوله هذا كتاب فصوص الحكم یحتمل ان يكون إخباراً منه (ص) بأن اسمه عندالله هذا و ان يكون سماه (ص)، بذلك...».

کتابنامه

ابن عربی، محی الدین. شرح القیصری علی فصوص الحكم. قم: انتشارات بیدار. سبزوارى، حاج ملاحادى. شرح منظومه. با تعلیقات آیت الله حسن حسن زاده آملی. سهروردی، شهاب الدین یحیی. مجموعه مصنفات. ج ۱.

_____ . ۱۳۷۲. مجموعه مصنفات. ج ۲: حکمة الاشراف. با تصحیح

و مقدمه هنری کرین. تهران: انجمن فلسفه ایران.

ملاصدرا (صدر المتألهین)، صدر الدین محمد شیرازی. ج ۱. دار احیاء التراث العربی.

نگاهی به وضعیت آموزشی سنت فلسفی ایده‌آلیسم آلمانی

دکتر علی مرادخانی

استادیار گروه فلسفه دانشگاه آزاد - واحد تهران شمال

سابقه‌آشنایی با سنت فلسفی ایده‌آلیسم آلمانی را باید در تماس فرهنگی خود با دوره‌ جدید غرب ملاحظه کرد. تماس اخیر به لحاظ تاریخی با رویارویی حسن‌بیک آق‌قویونلو با دولت عثمانی آغاز شد و در دوره صفویه نیز تداوم یافت. سلطان محمد فاتح بر حسن‌بیک آق‌قویونلو و سلطان سلیم بر شاه اسماعیل صفوی غلبه کرد. اسباب غلبه آنها چیزی نبود جز مظاهر فکر جدید غرب که در توپ و تفنگ و به تعبیر خودشان اسلحه ناریه تبلور یافته بود. (محبوبی، اردکانی، بی تا: ۵)

قوم ایرانی پس از جنگ چالدران بین شاه اسماعیل اول و سلطان سلیم متوجه اسلحه ناریه شد. این رویارویی با مظاهر فکر دوره جدید غرب راه را جهت تأمل در آن هموار نکرد و این سخن گزاف نیست که فکر جدید غربی زمانی وارد ایران شد که عصر سرعت بسط آن بود و نه فرصت تأمل فلسفی در آن. رویاروی‌ها و درگیری‌هایی از این دست باعث شد که ما غرب جدید را نه بی واسطه که از راه همسایگان غرب زده یا غرب‌گرای خود چون دولت عثمانی، روسیه، هند و مصر بشناسیم. بدین سان نخستین روابطی که بین ایران و دول غربی برقرار شد جز از راه درگیری‌ها و درپی آن از راه ایجاد روابط نظامی و بازرگانی نبوده است. ابتدا بازرگانان ایتالیایی و پرتغالی، سپس هلندی و فرانسوی و در نهایت آلمانی به ایران راه پیدا کردند. این آمدوشد کم‌وبیش از زمان شاه اسماعیل و شاه عباس صفوی برقرار بوده است.

اما به‌طور مرتب پس از شکست‌های پی‌درپی ایران از روسیه (۱۲۴۴ ه.ق.) و از زمان فتحعلی‌شاه قاجار این روابط آغاز شد و تا مشروطه بر این منوال ادامه یافت.

این دوره را می‌توان دوره‌آشنایی با مظاهر تمدنی تجدد^۱ به حساب آورد. از دوره مشروطه به بعد امکان آشنایی با مظاهر فرهنگی تجدد نیز فراهم شد. (بهنام، ۱۳۷۵: ۶۷)

در این دوره، مظاهر فرهنگی تجدد در اشکال سیاسی-اجتماعی آن، که امروز به جهت گذشت زمان می‌توان آنها را در مقولاتی چون بحث از نظام‌های مشروطه، دولت ملی، اصلاح دینی، مبارزه با استبداد و خرافات خلاصه کرد، عیان شد. مآل این جریان تغییر راه و رسم زندگی ایرانیان شد. در آشنایی با مظاهر تمدنی تجدد، در واقع، در پی آن بودیم که درمان به مثل کنیم، یعنی توپ و تفنگ را از غرب بگیریم و سپس به مقابله با آن برخیزیم.

در دوره‌آشنایی با مظاهر فرهنگی نیز گویی تنها راه، راه تقلید بوده است و رجال سیاسی برجسته و دردمندی چون عباس میرزا، قائم‌مقام، امیرکبیر و... به تقلید از تنظیمات عثمانی به اصلاحات دست زدند. در این دوره بود که بعضی از سر درد عنوان کردند لاقبل در دوره صفویه اختراعات عقلیه داشتیم ولی اکنون از آن نیز درماندیم. با این حال از سال ۱۳۰۰ تا ۱۳۲۰ ه.ق. نویسندگانی پیدا شدند که بعضی گاه ما را به تقلید از مظاهر فرهنگی تجدد و بعضی نیز به تأمل در آن ترغیب کردند. از میان این نویسندگان می‌توان از آخوندزاده (۱۲۹۵-۱۲۲۷)، سیدجمال (۱۳۱۵-۱۲۵۴)، ملک‌خان (۱۳۲۶-۱۲۴۹)، میرزا آقاخان کرمانی (۱۳۱۷-۱۲۷۱)، عبدالرحیم طالبوف (۱۳۳۰-۱۲۵۰)... نام برد.

به جهت قوت نشری که تجدد داشت حاصل کار برخی از این نویسندگان، که به لحاظ شرایط سیاسی-اجتماعی گاه در قالب قصه و سیاحتنامه درمی‌آمد، جز پریشانی چیزی به بار نیاورد و در سطحی نازل‌تر اجمالاً به نقد وضع موجود پرداختند. از یک سو قوت سنت متصلب و از سوی دیگر، نگاه ایدئولوژیک به آنچه در غرب اتفاق افتاده بود باعث شد حاصل کار چنین ارزیابی شود: شتر مرغ‌های برگشته از فرنگ علمشان در دو امر حصر است: استخفاف ملت و تخطئه دولت. (نقوی، ۱۳۶۱: ۳۷)

اما به‌رحال آشنایی با مظاهر فرهنگی تجدد در این دوره به مقتضای خود

نگاهی به وضعیت آموزشی سنت فلسفی ایده‌آلیسم آلمانی ۳۸۱

کم‌وبیش تمهید آشنایی با فکر جدید را نیز فراهم ساخت. در این دوره نشان توجه به فلسفه جدید کم‌وبیش پیدا است. آخوندزاده با توجه به گرایش فکری خود به هیوم اقبال کرد و بر آن بود که هیوم را در سنت خود به مسئله تبدیل کند. سیدجمال و دوستانش نیز در آثار خویش متذکر توجه به فلسفه شدند.

سید در مقاله لکچر در تعلیم و تربیت می‌نویسد: «علمی باید به منزله روح جامع کلی جمیع علوم باشد و آن فلسفه یا حکمت است...» و ادامه می‌دهد: «با وجود اینکه دولت عثمانی شصت سال به رسم غربیان تأسیسات آموزشی به پا کرده هنوز راه به جایی نبرده است».

سید روح تجدد و نظام فرهنگی و تمدنی آن را در فلسفه می‌دید و در جهت توجه بدان و آشنایی مسلمانان با آن در نقد سنت متصلب خود می‌گفت: علمای ما علم را به مسلمان و فرنگ تقسیم کرده‌اند و البته ارسطو را چنان می‌خواستند که گویی از آراکین مسلمانان است، ولی وقتی سخن به کلیلو (گالیه) و نیوتون... می‌رسد، می‌گویند کفر است.

وی در جای دیگری می‌نویسد:

... اگر فلسفه در امتی از امم نبوده باشد و همه آحاد آن امت عالم بوده باشند به آن علوم که موضوعات آنها خاص است، ممکن نیست که آن علوم در آن امت یک قرن بماند و ممکن نیست که آن امت بدون روح فلسفه استنتاج نتایج از آن علوم کنند... پس تنزل در هر امتی حاصل نقص در روح فلسفی آن است پس از آن در سایر آداب و معاشرت نقص می‌افتد. (داوری، ۱۳۶۳: ۹ و ۴۳)

یکی از استادان معاصر به درستی می‌نویسد: در این دوره توجه به فلسفه جهت اهداف سیاسی و اقتصادی و در بهترین صورت توجه به علم بوده... آنچه بایست محل توجه واقع می‌شد تأمل در شرایط امکان علم بوده است... (همان، ص ۵۳-۵۲)

تذکر نسبت به تأمل در فلسفه جدید از زمان سیدجمال بر زبان کسانی که بدین قصه توجه کرده‌اند به تکرار آمده است و گاه گویی تا این اواخر گامی فراتر از این تذکر بر نداشته‌ایم. در روزگار نزدیک‌تر به ما مرحوم آل‌احمد، با آنکه می‌توان از نحوه مواجهه او با غرب چون و چرا کرد، متذکر توجه به فلسفه غرب به عنوان ماهیت و اساس آن شده است. در غرب‌زدگی با سبک خاص خود

می‌نویسد: حرف در این است که ما تا وقتی ماهیت و اساس و فلسفه تمدن غرب را در نیافته‌ایم و تنها به صورت و ظاهر ادای غرب درمی‌آوریم. با مصرف‌کردن ماشین‌هایش. درست همچون آن خریم که در پوست شیر رفت و دیدیم که چه به روزگارش آمد... (آل‌احمد، ۱۳۴۱: ۲۹-۲۸)

بدون ورود در تفصیل مطلب اخیر، ملاحظه اجمالی جز در مواردی نشان می‌دهد که نخستین متجددان ما جملگی اهل سیاست و تجارت... بوده‌اند تا فلسفه. این معنا با بررسی ورود متون سیاسی و حقوقی جدید به فرهنگ ما روشن می‌شود.

باری! قصه آشنایی با فکر و فلسفه جدید در فرهنگ ما ریشه در کار خود غربیان دارد. به لحاظ تاریخی گوینو (۱۸۸۲-۱۸۱۶) سفیر مختار فرانسه در ایران آغازگر این راه بوده است. او در طول اقامت چندساله در ایران، یعنی از سال ۱۸۵۵ تا ۱۸۶۳ میلادی نخستین تشویق‌های جدی در اقبال به فلسفه جدید غرب و سنجش مزاج فلسفی قوم ایرانی را آغاز کرد. اینکه نیت گوینو از این ترغیب چه بوده است، خود قابل تأمل است. منطق فکر جدید با سنجش مزاج اقوام دیگر آنها را در طرحی نشانده که با فکر تاریخی دوره جدید قوام یافته بود. با قول ویکو به اینکه حقیقت (Verum)، مصنوع (Factum) خود انسان است و این قول قبل از هر چیز در تاریخ تحقق می‌یابد. اما آرام آرام به جغرافیا نیز راه یافت و غرب جدید با سنجش مزاج اقوام، آنها را به سرزمین حاصلخیز کاشت، داشت و برداشت محصولات خویش تبدیل کرد.

از این رو است که گوینو می‌نویسد: سروکار پیدا کردن با ملل مستلزم شناسایی اوضاع و احوال روحی و فهمیدن مقاصد و طرز فکر آنان است. خلاصه اینکه گوینو هدف اروپاییان را در تحت‌الحمایه گرفتن اقوام آسیایی و وارد کردن آنها در قافله تمدن می‌داند. (گوینو، بی تا: ۲؛ فصلنامه فرهنگ، بهار ۸۳، ص ۶۵-۶۱)

در توصیف گوینو از احوال اقوام آسیایی نکات قابل تأملی وجود دارد. وی می‌نویسد: آنها (آسیاییان) حدث هوش و ذهن فوق‌العاده‌ای دارند که نظیر آن در عالم دیده نمی‌شود با این حال دارای آن نیروی اخلاقی که ما آن را عقل سلیم می‌نامیم نیستند. چنین می‌نماید که فاقد عقل سلیم باشند زیرا اثری از آن در اعمال

نگاهی به وضعیت آموزشی سنت فلسفی ایده‌آلیسم آلمانی ۳۸۳

و افعال آنها دیده نمی‌شود. آنگاه چند ویژگی عمده ذهن و زبان آسیایی را چنین برمی‌شمرد: توجه به استنتاج خارج از حد اعتدال، کنجکاوی مفرط در حکمت الهی و عادت به سرگشتگی (گوینو، بی‌تا: ۶)^(۱).

به‌هرحال، گوینو در جهت حصول هدف خویش ترجمه و طبع کتاب گفتار در روش دکارت را در دستور کار قرار داد. کتاب به تعبیر او توسط دانشمندی یهودی به‌نام ملا لازار همدانی به فارسی ترجمه شد و با اجازه ناصرالدین‌شاه با عنوان حکمت ناصریه به طبع رسید.

در مراوده و مراسله گوینو با اهل فلسفه آن روز می‌توان نام و نشانی از فیلسوفان سنت ایده‌آلیسم آلمانی به‌دست آورد. وی می‌نویسد: اما جلساتی که پنج فصل از شاهکار دکارت را به پاره‌ای از دانشمندان متفکر و باهوش ایرانی ادامه دادم، هرگز فراموش نخواهم کرد... این پنج فصل در آنها تأثیر فوق‌العاده خواهد داشت. با این حال فیلسوفان ایرانی که با من آشنا هستند بیشتر مایل‌اند که شناخت کاملی به احوال اسپینوزا و هگل پیدا کنند و علت آن هم معلوم است زیرا افکار این دو فیلسوف آسیایی است... (همان، ص ۱۱۷)

قول اخیر نشان می‌دهد که خود گوینو و ای‌بسا فرانسه آن روز آشنایی جدی با هگل نداشته است. آسیایی‌خواندن یکی از اروپایی‌ترین فیلسوفان، یعنی هگل، نشان از جهل بدان فلسفه است. به هر حال، گفتار در روش به روایتی در ۱۲۷۹ هـ.ق. به طبع می‌رسد. البته چنانکه تقویم نشان می‌دهد اثر دکارت با ترجمه گوینو یا خاخام یهودی و حتی ترجمه دیگری از آن توسط افضل‌الملک کرمانی در سال ۱۳۲۱ هـ.ق. دست‌کم با چهل و چند سال فاصله در مزاج فلسفی ایرانیان آن زمان اثر نکرد. البته اینکه چرا گوینو گفتار در روش را جهت سنجش مزاج فلسفی ایرانیان برگزیده است؛ نشان از آگاهی او از جایگاه دکارت در فلسفه جدید دارد. ظاهراً گوینو دریافته بود که مظاهر تمدنی تجدد بدون توجه به فلسفه جدید کارگر نمی‌افتد. وقتی به دارالفنون اشاره می‌کند، می‌نویسد: آنجا اروپاییان بی‌سوادی بوده‌اند که هنرشان ساختن اسباب‌بازی‌های فن جهت کسب درآمد بوده است. (فصلنامه فرهنگ، بهار ۸۳، ص ۷۹) این معنی به تحقیق در نزد اهل فکر سنتی ما و

ارباب سیاست چنانکه باید درک نشد و حکایت همچنان حاکی از طلب طب، توپ و تفنگ بود.

از نظر برخی از محققان معاصر از همکاران و هم روزگاران سیدجمال چون میرزا آقاخان کرمانی، شیخ احمد روحی و شیخ محمود ملقب به افضل‌الملک... که جملگی از سیاست راهی فلسفه شدند یا فلسفه را جهت اغراض سیاسی و اجتماعی طلب می‌کردند تنها استثنا بدیع‌الملک میرزا عمادالدوله شاهزاده قاجاری بوده است (داوری، ۱۳۶۳: ۴۵).

بدیع‌الملک در میان هم روزگاران خود در فلسفه جدید و نسبت آن با علم و فلسفه رسمی سنت خود تأمل کرده بود. او ظاهراً شاگرد ملاعلی‌اکبر اردکانی و آقاعلی زنوزی مشهور به مدرس طهرانی (متوفی ۱۳۰۷ هـ.) از استادان نامور فلسفه سنتی در مکتب تهران بوده است. بدیع‌الملک به جهت آشنایی با فلسفه‌های دکارت، لایب‌نیتس و کانت پرسش‌هایی از سر تأمل برای استادان خود طرح کرد که حاصل پاسخ استادان بدان پرسش‌ها کتاب *بدایع‌الحکم* است.

استاد کریم مجتهدی، که راه تحقیق در این موضوع را هموار کرده است،

می‌نویسد:

سؤالات بدیع‌الملک از استادان فلسفه اسلامی از سر تفنن نبوده، بلکه نشان از تأمل او در فلسفه‌های بزرگ دوره جدید بوده است. تعلق او به چنین فلسفه‌هایی (به خلاف دیگران) منجر به انکار سنت فلسفه اسلامی نشده، بلکه درصدد گشودن افق تازه‌ای در تفکر سنتی خود بوده تا مبنای گشایش در علم و فرهنگ جدید باشد.

به هر حال اسامی برخی از فیلسوفان سنت ایده‌آلیسم آلمانی در سؤال هفتم بدیع‌الملک میرزا از جمله کانت با املای کان و فیشته با املای فیشته... به چشم می‌خورد. در این دوره و در ترجمه افضل‌الملک از اثر دکارت در سال ۱۳۲۱ هـ.ق.

است که اصطلاح «idealism» به فکریون ترجمه شده است. (همان، ص ۲۲۸)

در این دوره گاهی فقط اسمی از این فلاسفه در میان بوده است. نام هگل در مقاله‌ای از سیدحسن تقی‌زاده که در سال ۱۳۰۶ به طبع رسیده است، به چشم

می‌خورد. وی می‌نویسد:

نگاهی به وضعیت آموزشی سنت فلسفی ایده‌آلیسم آلمانی ۳۸۵

در فرنگ هر شخص متوسطی چندین کتاب راجع به عقاید اجتماعیون^۱ و چندین کتاب راجع به انفرادیون^۲ خوانده، هم آثار ثبوتیون^۳ را دیده و هم تألیفات معتقد به ماوراءالطبیعه^۴ را مطالعه کرده است. هم چیزی از عقاید بدبینان مانند شوپنهاور و نیچه و هم از خوش‌بینان مانند روسو و ولتر، هم از قایلان به وحدت وجود^۵ مانند هگل و اسپینوزا بهره برده...

(فصلنامه فرهنگ، بهار ۸۳، ص ۷۲)

اگر از این موارد نادر بگذریم صحبت از فلاسفه سنت ایده‌آلیسم آلمانی به چاپ مجلد سوم سیر حکمت در اروپا نوشته محمدعلی فروغی در سال ۱۳۲۰ می‌رسد. در واقع سیر حکمت در اروپا اولین و تا به امروز قابل دسترس‌ترین روایت از سیر فلسفه در غرب بوده است. با توجه به منابع و مآخذی که فروغی در اختیار داشته در روایت بعضی از نظام‌های فلسفی جهد بلیغ کرده و در روایت بعضی دیگر از جمله سنت ایده‌آلیسم آلمانی به اجمال و ابهام بسنده کرده است.^(۱)

به عنوان مثال در معرفی فیخته او را وحدت وجودی، فلسفه‌ای عرفانی و اشراقی می‌داند که به کلی بیراه است. از این تاریخ به بعد از موارد نادر که بگذریم^(۲)، اگر اسم و رسمی از فلاسفه سنت مذکور در میان بوده جملگی جنبه سیاسی و حزبی داشته است. از این رو هگل از آن جهت که ره‌آموز مارکس بوده، در مارکسیسم نازل و شایع در فکر معاصر ما مورد توجه قرار گرفته است.^(۳)

همچنین نگاه سیاسی به هگل در توجه متأخر بدان فلسفه نیز مؤثر افتاد. از فیخته و شلینگ هم نام و نشانی در میان نیست مگر تا این اواخر در برخی از کتاب‌های تاریخ فلسفه^(۴). البته هگل فیلسوف سیاست و تاریخ است. اما توجه به امر سیاسی و حادثه تاریخی در حوزه آگاهی فلسفی چیزی است و تحویل همه چیز به ایدئولوژی خاص سیاسی و حزبی چیزی دیگر.

آغازگر جدی توجه به این سنت بعد از صفحات اندک و مبهم سیر حکمت در اروپا حمید عنایت در دهه چهل شمسی است. او ابتدا دست به ترجمه کتاب فلسفه هگل، نوشته والتر سینس ادیب انگلیسی زد که در زمان خود با اقبال

-
1. Socialists
 2. individualists
 3. positivists
 4. metaphysique
 5. monisme

قابل توجهی روبه‌رو بوده است. شاید راز این اقبال کسب معلومات از فلسفه‌های بود که کانون اصلی گرایش چپ به حساب می‌آمد. اثر مذکور از طبع نخست آن در سال ۱۳۴۷ تا ۱۳۵۷ پنج بار و بعد از آن نیز احتمالاً به طبع‌های مجدد رسیده است. عنایت در سال ۱۳۵۲ بخش خدایگان و بنده از پدیدارشناسی روح را نیز با شرح الکساندر کوژو ترجمه کرد. مارکس این بخش از پدیدارشناسی هگل را، که بحث کار در کانون آن قرار دارد، شاهکار منظومه فلسفی هگل و زادگاه آن می‌داند؛ چرا که رابطه خدایگان و بنده پژواک رابطه کارفرما و کارگر در نظر مارکس است. در واقع شرح این بخش توسط یکی از شارحان مارکسی هگل آن را به یکی از منابع اصلی گرایش چپ تبدیل کرد. عنایت، بعد از کارکوژو از ترجمه آثاری درباره هگل دست کشید و به سراغ متون خود هگل رفت و حاصل آن ترجمه دیباچه درس - گفتارهای فلسفه تاریخ با عنوان عقل در تاریخ شد. ترجمه عقل در تاریخ خیز جدی و بلند جامعه فلسفی ما در آشنایی عمیق با هگل بوده است.

در اوایل دهه شصت و هفتاد نیز چند اثر به فارسی به چاپ رسیده است که می‌توانند در شمار آثار اخیر درآیند. مثل خرد و انقلاب مارکوزه، در شناخت اندیشه هگل از گارودی، هگل جوان اثر لوکاج ... ترجمه بخشی از کتاب انسان و جامعه از پلامانتز با عنوان شرح و نقدی بر فلسفه اجتماعی و سیاسی هگل که جملگی حاکی از تفسیر مارکسی فلسفه هگل هستند. اخیراً نیز کتاب تیلر با عنوان هگل و جامعه مدرن، که از آثار برجسته در این زمینه است، همراه با نگاهی نقادانه نسبت به جامعه لیبرال از منظر هگل به فارسی ترجمه شده است. آنچه مهم است این است که گویی در نزاع چپ و راست خود هگل مغفول مانده است. در دهه شصت و اوایل هفتاد به لحاظ اوضاع و احوال سیاسی - اجتماعی جهت مقابله با جریان چپ، تفاسیر لیبرال از هگل نیز شیوع پیدا کرد که حاصل آن نیز ارائه تصویری وارونه از هگل بود. از این دست تفاسیر، تفسیر پوپر در کتاب جامعه باز و دشمنان آن به جهاتی، که اکنون مجال بسط آن نیست، بسیار مؤثر واقع شد. در سایه تفسیر او توجه به مبانی فکری این سنت جدی گرفته نشد. شاید در مسئله

نگاهی به وضعیت آموزشی سنت فلسفی ایده‌آلیسم آلمانی ۳۸۷

نزاع چپ و راست کتاب *اسطوره دولت* اثر کاسیرر، که آن نیز در دهه شصت به فارسی درآمد، حد وسط نزاع در تفسیر هگل باشد.

فارغ از این ماجرا، در دو دهه اخیر گاهی متون خود هگل مورد توجه مترجمان بوده است. از آثار دوره جوانی مثل *استقرار شریعت در مذهب مسیح* و از آثار دوره پیری مقدمه بر *پدیدارشناسی روح*، مقدمه بر *زیباشناسی*، عناصر فلسفه حق و اخیراً ترجمه‌ای علی‌الظاهر نه‌چندان معتبر از *پدیدارشناسی روح* به فارسی درآمد است. آنچه در این ترجمه‌ها در نگاه نخست به چشم می‌خورد فقدان زبان مأنوسی است که خواننده بتواند از مجرای آن با متن نسبت برقرار کند. البته این مسئله به کلی متوجه مترجمان محترم آثار مذکور، که جملگی دستشان مریزاد، نیست. دشواری این آثار و زبان خاص آنها نیز در این میان مؤثر است. اما، به نظر می‌آید بعد از تلاش حمید عنایت در این زمینه، هنوز گام بلند دیگری بر نداشته‌ایم و گاه از تجربه او نیز چنانکه باید سود نبرده‌ایم. اما سهم مراکز آموزشی و دانشگاهی در به دست دادن این متون چندان چشمگیر نبوده است. در دو دهه اخیر کار دانشگاهی در فلسفه هگل و محدود به چند اثر از استاد محترم کریم مجتهدی است. ایشان در توجه به فلسفه هگل تلاش کرده‌اند فارغ از گرایش‌های سیاسی و حتی تنبه نسبت به چنین نسبتی با فلسفه‌ها، به عمق فلسفی و حیث آموزشی فلسفه هگل بپردازند. حاصل این توجه مجموعه مقالاتی با عنوان *هگل و فلسفه او و پدیدارشناسی روح از نظر هگل براساس شرح هیپولیت* - هگل‌شناس فرانسوی - از آن و منطق از نظرگاه هگل بوده است.^(۶)

یکی از عوامل کم‌توجهی مراکز آموزشی به این فلسفه‌ها تا اندازه‌ای حاصل نگاه سنتی به فلسفه و دریافت سنتی از آموزش آن است. با تمام تأثیر و اهمیتی که اثر فروغی، یعنی سیر حکمت در اروپا داشته است باید گفت که سیر حکمت در اروپا فلسفه غرب، به‌ویژه فلسفه در دوره جدید را به لحاظ روشی تحویل به روش قیاسی - استنتاجی کرده و به لحاظ مضمون تحویل به الهیات. از این رو هم روش و هم مضمون با نگاه سنتی ما به فلسفه مأنوس است. حال آنکه فلسفه جدید و به‌ویژه سنت ایده‌آلیسم آلمانی منطق خاص خود را دارد و فهم آن محتاج دگرگونی در تلقی سنتی ما از فلسفه است. البته ما هنوز زبان و زمان فلسفه جدید

را درنیافته‌ایم از این رو است که گاه با ما بیگانه می‌نماید. اما با این وجود، درک فلسفه‌های دکارتی- کانتی تا آنجا که بر مبنای نگاه ریاضی- فیزیکی استوارند و فارغ از زمان تاریخی‌اند به لحاظ تعلیم می‌توانند در صورت انتزاعی و فارغ از زمان و مسائل آن مورد توجه قرار گیرند، اما سنت ایده‌آلیسم آلمانی به‌ویژه هگل با زمان تاریخی، اجتماع و سیاست پیوند دارد. به تعبیری، عین تاریخ، اجتماع و سیاست است.

اصولاً تعلیم فلسفه در مراکز آموزشی ما تعلیم انتزاعی آرا و اقوال آن هم در حوزه متافیزیک و کلام است. گویی ما در سنت آموزشی خود قادر به تعلیم منظومه فلسفی با استیفای ملزومات آن نیستیم؛ فلسفه‌ها فارغ از شرایط تاریخی و زمانی خود تعلیم می‌شوند و این عادت دیرین زاده سنت فلسفی و به تعبیری برآمده از سرنوشت عقل عملی در فرهنگ و تمدن ما است. آفت اصلی چنین آموزشی به فراموشی سپردن پرسش فلسفه‌ها و دل‌بستن به پاسخ‌ها است. حال آنکه پرسش فیلسوف پرسش زمانه او است. به هر حال در این نگاه نمی‌توان راه به فهم سنت ایده‌آلیسم آلمانی برد. اگر از قول اخیر بگذریم مسئله به تخصیص واحدهای درسی و سرفصل‌ها در برنامه‌های آموزشی برمی‌گردد. در دوره کارشناسی رشته فلسفه، سنت اخیر ذیل درس تاریخ فلسفه از کانت تا نیمه دوم قرن نوزدهم به ارزش چهار واحد قرار می‌گیرد. در این واحد درسی به‌طور کلی چنانکه افتد و دانیم عمده وقت صرف تعلیم کانت و اجمالاً معرفی نقد اول می‌شود و تنها چند جلسه از این درس چهار واحدی به بعد از کانت، یعنی فیخته، شلینگ و هگل اختصاص می‌یابد. حال آنکه واحدهای درسی فلسفه معاصر بدون توجه و درک این سنت دست‌کم در حوزه اروپایی آن چندان قابل فهم نخواهد بود. از این رو به نظر می‌رسد در برنامه‌ریزی و تخصیص واحدهای درسی در این زمینه باید اصلاحی صورت گیرد. از این مسائل اگر بگذریم باید به آخرین صورت مواجهه کم‌وبیش جدی خود با سنت فلسفی مذکور اشاره کنیم.^(۷)

در مواجهه اخیر بعضی از فضلا با مبانی خاصی مسائل فکری و فرهنگی جامعه خود را با مسائل آن روز جامعه آلمانی همسو می‌دانند و با تلاشی درخور توجه در پی پرسش از بنیادهای وضع فعلی ما از منظر تجدد هستند. کاری که

نگاهی به وضعیت آموزشی سنت فلسفی ایده‌آلیسم آلمانی ۳۸۹

سنت ایده‌آلیسم آلمانی به‌ویژه هگل در جامعه خود پی افکند. هگل بحران تجدد در جامعه خود را در قرن نوزدهم هنگام حضور در ینا و همکاری با شلینگ در حوزه آگاهی فلسفی طرح کرد. در این دوره هگل با تألیف رساله اختلاف نظام‌های فلسفی فیخته و شلینگ سرچشمه حدوث فلسفه را گسست (دوپارگی/Dichotomy) عنوان کرد. البته این گسست تام و تمام نخواهد بود چرا که در این صورت امکان نسبت با موضوع مورد پرسش متنفی خواهد شد.

از این رو است که هگل توجه به سنت^۱ را در پرداختن به فلسفه ضروری می‌داند. اما تلقی او از سنت در مقام امری ساری و جاری در وضع فعلی آن است. لذا توجه به سنت در واقع با گسست از آن از مجرای پرسش‌های بنیادی راه به آزادکردن معانی نهفته در سنت می‌برد و تذکر بدان از منظر گسست با پرسش‌های بنیادی موجب بسط و انتفا از آن می‌شود.

در دیباچه درس - گفتارهای تاریخ فلسفه - می‌نویسد: سنت کنیزکی نیست که از سر امانت چیزی را حفظ کند و بی‌کم‌وکاست به ما برگرداند. سنت مجسمه مرده نیست، سنت زنده است مانند رودخانه خروشانی است که هرچه پیش می‌آید و از سرچشمه فاصله می‌گیرد بر تنومندی و بالندگی خود می‌افزاید. سنت چونان رودخانه همان روح^۲ یا عقل^۳ در منظومه فکری هگل است که همواره ساری و اساساً زنده بدان است که آرام نگیرد.

روح یا عقل هر تاریخی سنت آن تاریخ را از آن خود می‌کند و در این دفع و رفع خود نیز بسط می‌یابد و در این بسط گذشته (سنت) در اکنون (تجدد) حضور می‌یابد و به نحو تقومی به مایملک اکنون تبدیل می‌شود. پس سنت ایده‌آلیسم آلمانی امکان رویارویی با گذشته را فراهم می‌سازد. بر این اساس مسئله توجه به تاریخ را در صورت مرسوم سنتی آن به یک دیدگاه تاریخی تبدیل می‌کند. به تعبیری عقل را از حوزه کلام راهی حوزه‌های حیات عملی انسان، یعنی تاریخ، اجتماع و سیاست می‌سازد. در چنین توجهی به این سنت و لحاظ آن از منظر تجدد امکان تأسیس فلسفه معاصر و اتصال سنت با وضع کنونی نیز فراهم می‌آید.

1. tradition
2. Geist
3. Vernunft

از این رو اقتضای منطق تفکر هگل پرسش و رهایی از صورت‌بندی‌های فکری متصلب است و آزادی در گسست که قدرتی نهفته در هر پرسش است به معنای آزاد کردن امکانات انسانی است. خاصه این امکان که کاروبار فکر پایان ندارد و مجال گسست برای کار دیگری مهیا است. چرا که سنت به شرطی زنده است که پیوسته در تولدی دیگر باشد.

پس در توجه به این سنت فلسفی فارغ از ایدئولوژی‌های چپ و راست چه در شکل پایان تاریخ کوژوی یا فوکویامایی آن بایست بیاموزیم که پرسش‌ها و بحران‌های خود را در حوزه آگاهی فلسفی پیش کشیم. اجمال نگاه اخیر به سنت مذکور توجه به امکان طرح بحران و به‌ویژه نسبت تجدد و سنت در وضع فعلی تاریخی ما، در حوزه آگاهی فلسفی است. به هر حال، جامعه فلسفی ما به‌خصوص در نسبت خود با فلسفه جدید باید مسئله خود را بیابد و در طریق طلب اقتد که غبار راه طلب کیمیای بهروزی است.

پی‌نوشت‌ها

۱. البته گوینو در مقام نماینده تجدد مطلب را خوب دریافته بود. چه اینکه سرگشتگی (حیرانی) شرقی چیزی نیست که با منطق استوار بر عقل سلیم تجدد فهم شود. هستی شرقی بسته به این سرگشتگی است!

تاقوت عشق تو بدیدم سرگشتگیم بسی فزون گشت (عطار)

۲. در خصوص منابع سیر حکمت در اروپا بنگرید به: مجتهدی، ۱۳۷۹.

۳. مثلاً مقاله مخبر السلطنه، هدایت - «هگل و کانت»، ارمغان، سال ۲۳، ش ۱۰، دی‌ماه ۱۳۳۷، ص ۵۰-۴۸.

۴. ازین رو است که مانیفست مارکس و انگلس در روزنامه طوفان فرخی یزدی زودتر از توجه به آثار هگل ترجمه شد و به طبع رسید. داوری، رضا - فلسفه در بحران، امیرکبیر، ۱۳۷۳، ص ۲۳۶.

۵. تاریخ فلسفه فردریک کاپلستون، ج ۷، ترجمه داریوش آشوری؛ تنها مآخذ نسبتاً مفصل در زبان فارسی در خصوص فیخته و شلینگ است. کتاب فلسفه و غرب (مجموعه مقالات) کریم مجتهدی نیز که گفتاری درباره شلینگ و تلخیص بعضی دیباچه‌های آثار او است، یگانه مآخذ در مورد شلینگ به زبان فارسی است.

۶. راقم سطور بر آن بود که کتابشناسی فارسی از هگل تهیه و ضمیمه مقاله کند، در خلال تهیه و تدارک یادداشتها به کتابشناسی شایسته‌ای به مشخصات کتابشناختی ذیل

نگاهی به وضعیت آموزشی سنت فلسفی ایده‌آلیسم آلمانی ۳۹۱

برخورد که موجب انصراف از تهیه آن شد. بنگرید به: نامه فلسفه - س ۵ ش ۱۳ تابستان ۱۳۸۱، کتابشناسی فارسی هگل - سید ابراهیم اشک شیرین.

۷. مثلاً بنگرید به: طباطبایی، جواد، ابن‌خلدون و علوم اجتماعی، طرح نو، چ اول، ۱۳۷۴؛

Hegel, *Introduction to the lectures on the History of Philosophy*, Trans. by Knox, M. (Oxford) 1985.

همچنین مقاله نگارنده در *فصلنامه نامه فرهنگ*، ش ۳۶، ص ۱۳۷۹، ص ۱۰۱-۱۰۹.

کتابنامه

آل احمد، جلال. ۱۳۴۱. غربزدگی. تهران: رواق.

بهنام، جمشید. ۱۳۷۵. *ایرانیان و اندیشه تجدد*. چ ۱، تهران: فرزانه روز.

داوری، رضا. ۱۳۶۳. *شماره‌ای از تاریخ غربزدگی ما*. چ ۲، تهران: سروش.

فصلنامه نامه فرهنگ، س ۱۴، ش ۵۱، بهار ۸۳.

گویینو، کنت. بی‌تا. *مذاهب و فلسفه در آسیای میانه*. ترجمه م. ف.

نقوی، علی محمد. ۱۳۶۱. *جامعه‌شناسی غربگرایی*. چ ۱، تهران: امیرکبیر.

مجتهدی، کریم. ۱۳۷۹. *آشنایی ایرانیان با فلسفه‌های جدید غرب*. پژوهشگاه اندیشه

معاصر.

محبوبی اردکانی، حسین. بی‌تا. *مقدمه‌ای در باب آشنایی ایران با مظاهر تمدن غربی*.

فرهنگ ایران.

Survey of Texts and References

on

Philosophy, Kalām, Religion and Mysticism

(ASMA)

Vol. 1

Edited by

Hossein Kalbasi Ashteri. Ph.D.



Institute for Humanities
and
Cultural Studies

Tehrān, 2005

Survey of Texts and References
on
Philosophy, Kalām, Religion and Mysticism

(ASMA)

Vol. 1

Edited by
Hossein Kalbasi Ashteri, Ph.D.



**Institute for Humanities
and
Cultural Studies**

Tehrān, 2005

۲۲۰۰ تومان

۲ - ۲۶۰ - ۴۲۶ - ۹۶۴ (ج ۱)
۱ - ۲۶۱ - ۴۲۶ - ۹۶۴ (دوره)