

# درآمدی بر قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی

نوشته‌ی: سعید بهشتی\*

## چکیده

نوسازی و ساماندهی تربیت اسلامی، به مثابه‌ی یک دانش ساختارمند و آکادمیک، مستلزم انجام پژوهش‌هایی نوین در ارتباط با جنبه‌ها، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های گوناگون آن است. از جمله مسائل بسیار اساسی و تعیین‌کننده در این عرصه، تعیین و تنقیح مرزهای عقلانیت است.

در مقاله‌ی حاضر، پس از ذکر مقدمه، بیان مسأله و بررسی مفاهیم، سه فرض محتمل در باب امکان یا عدم کاربرد عقلانیت در تربیت اسلامی و نیز حدود کاربرد عقلانیت در تربیت اسلامی به بحث و نقد گذاشته شده است. این سه فرض به ترتیب عبارت‌اند از فرض عقلانیت مطلق، فرض عقلانیت معطل و فرض عقلانیت معتدل.

نویسنده‌ی این مقاله، پس از تبیین و نقادی فرض‌های سه‌گانه، فرض سوم را پذیرفته و حدود کاربرد عقل را در سه حوزه‌ی اندیشه‌های نظری تربیت اسلامی - یعنی

\* - عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی (دکترای فلسفه تعلیم و تربیت)

مبدأشناسی، راهنماشناسی و مقصدشناسی بررسی و ترسیم  
کرده است.

این مقاله را جناب آقای دکتر سعید بهشتی عضو هیأت علمی  
دانشگاه علامه طباطبائی تهیه کرده و در اختیار فصلنامه قرار داده‌اند  
که بدین وسیله از ایشان سپاسگزاری می‌شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

تربیت اسلامی، چه در حوزه‌ی نظر و چه در عرصه‌ی عمل، بسا پرسش‌های گوناگون برخاسته از شرایط و مقتضیات نوین جوامع اسلامی روبه‌رو است. بدون تردید، آنچه تاکنون در گستره‌ی نظر فراهم آمده، عرصه‌ی عمل را زیر نفوذ و هدایت خود گرفته است و آنچه در قلمرو عمل به ظهور پیوسته، رشد و شکوفایی محدوده‌ی نظر را در پی آورده است. تربیت اسلامی در حوزه‌ی نظر، هر چند دانشی نسبتاً کهنسال است اما به منزله‌ی یک حیطه‌ی معرفتی ساختارمند و قابل عرضه در مجامع دانشگاهی، نهال نوپایی است که در پرتو خلاقیت‌ها و نواندیشی‌های ارباب فکر و معرفت، به درختی بارور بدل خواهد شد و همگان را از ثمرات حیات‌بخش خویش بهره‌مند خواهد کرد.

دیدگاه‌ها و اندیشه‌هایی که تاکنون در عرصه‌ی تربیت اسلامی به ظهور پیوسته‌اند، به هر دلیل ممکن، ساختار معرفتی دانش تربیت اسلامی را هویتی عمدتاً - و نه کاملاً - کاربردی بخشیده‌اند. جست و جویی فی‌الجمله در آثار و منابع گرد آمده پیرامون تربیت اسلامی، مؤید این ادعاست. یک دلیل روشن برای شکل‌گیری چنین هویتی، نیاز مبرم مسلمانان - از اعصار گذشته تا عصر حاضر - به تربیت دینی فرزندان خود بر مبنای الگوی اسلامی است.

دنایای غرب، به ویژه از قرن شانزدهم میلادی به بعد، تحت تأثیر اندیشه‌های پیشگامان فلسفه‌ی تجربه‌گرایی (empiricism)، هم‌چون فرانسیس بیکن (Francis Bacon) و جان لاک (John Locke)<sup>۱</sup>، علوم تجربی را گسترش داد. این تحول کمی و کیفی در عرصه‌ی علوم تجربی، هرچند پیامدهایی بس

۱- باید توجه داشت که خدمت فرانسیس بیکن به فلسفه‌ی تجربه‌گرایی، به لحاظ نقش وی در توسعه‌ی شیوه‌های نظام‌مند تفکر و خدمت جان لاک به فلسفه‌ی مذکور به جهت سهم او در بررسی راه‌های افزایش معرفت بشری بوده است. بیکن، روش استقراء (induction) را به صورت یک نظام در آورد و لاک، "احساس" (sensation) و "زرف اندیشی" (reflection) را به منزله‌ی دو راه از بساد دانش مطرح ساخت. (Ozman and Craver,

سودمندی داشت اما به دلیل بنیان‌های مخدوش و ناصواب معرفت‌شناختی (epistemological)ش، تبعاتی نامطلوب نیز به دنبال آورد. مهم‌ترین پیامد نامبارک عصر جدید اروپا، حذف دین از بسیاری عرصه‌های زندگی انسان غربی و از جمله عرصه‌ی علمی بوده است. دامنه‌ی فرایند غمبار دین‌زدایی، دامن علوم ناهنجاری (normative) از قبیل علوم اخلاقی، عرفانی و تربیتی را هم در بر گرفت. بدین‌سان، رشته‌های مختلف در حوزه‌ی آموزش و پرورش نیز بر همان بنیان ناقص معرفت‌شناختی، رویدند و رشد کردند. پر واضح است که شکل‌گیری و توسعه‌ی علوم طبیعی و انسانی تجربه‌مدار، بسویاری از گره‌ها و معماهای مادی بشریت را گشوده است اما هیچ‌گاه نتوانسته و نخواهد توانست پرسش‌های فرا تجربی وی را پاسخ دهد و نیازهای فوق طبیعی‌اش را برطرف سازد.

به اعتقاد ما دین هم در حوزه‌ی معارف عقلانی و نظری و هم در محدوده‌ی علوم ارزشی و دستوری، معرفت‌ساز و صاحب‌نظر است و تربیت اسلامی، یکی از تجلیات بارز پیوند وثیق میان علم و دین به شمار می‌آید. آری، در این‌گونه جایگاه‌هاست که پیام‌ها و رهنمودهای دینی برآمده از متون اصیل (حجت بیرونی) با استدلال‌ها و برهان‌های برخاسته از عقل ناب (حجت درونی)<sup>۱</sup> به هم در می‌آمیزند و چونان جریانی واحد نمایان می‌شوند. البته همان‌گونه که گفته شد، هویت کاربردی دانش تربیت اسلامی در قرون گذشته چندان مجالی برای پرداختن به بحث‌های نظری باقی نگذاشته و اکنون که حرکتی نوین برای سامان‌دهی و بازسازی دانش تربیت اسلامی آغاز گردیده

۱- امام مفسم (علیه‌السلام) به هشام فرمود: "یا هشام، ان لله علی الناس حجتین: حجه صاهره و حجه باطنه. ذات الظاهر فالرسل و الانبیاء و الاثمه علیهم السلام، و اما الباطنه فالعقول." (کلینی، ۱۳۷۲، ص ۴۸).

است، ضرورت تبیین هر چه دقیق‌تر مبانی نظری این حوزه‌ی معرفتی احساس می‌شود.

## ۲- بیان مسئله

یکی از مسائل بنیادین نظری در حوزه‌ی تربیت اسلامی، تعیین مرزهای عقلانیت است. از آن‌جا که اسلام به عنوان آخرین و کامل‌ترین دین الهی، هم جهان‌شمول و فراگیر است و هم منسوخ‌نشدنی و جاودانه و تربیت اسلامی نیز مبین‌الگوی تربیتی بر گرفته از این دین کامل است، این سؤالات مطرح می‌شود که آیا عقلانیت در تربیت اسلامی، کاربردی دارد و اگر دارد، حد و مرز آن چگونه است.

در جمع‌بندی نهایی، سه پاسخ یا سه فرض در این زمینه قابل تشخیص است:

الف: عقلانیت مطلق ب: عقلانیت معطل و پ: عقلانیت معتدل.

نخستین فرض که فرضی خوش‌بینانه است، هیچ حد و مرزی را در باب کاربرد عقل در تربیت اسلامی نمی‌شناسد و بنا را بر این می‌نهد که مربی و متربی می‌توانند و باید در فرایند تربیت دینی، هر آموزه‌ی دینی را با عیار عقل بسنجند و در حاق و ژرفای آن اندیشه‌وری کنند.

دومین فرض که فرضی بدبینانه است، در مواجهه با کتاب و سنت، تنها به ظواهر اکتفا می‌کند و در پوسته‌ی الفاظ و عبارات متوقف می‌شود؛ زیرا عقل را قادر به درک باطن متون دینی نمی‌داند. در این فرض، مربی از راه تعبد تربیت می‌شود، نه از طریق تعقل.

واپسین فرض که فرضی واقع‌بینانه است، به توانمندی‌ها و ناتوانی‌های ذاتی عقل، نظر دارد و در میان دو کرانه‌ی افسراط و تفریط، راهی معتدل را پسر می‌گزیند. تربیت مبتنی بر عقلانیت معتدل، دو ابزار تعقل و تعبد را به گونه‌ای شایسته به خدمت می‌گیرد و توازنی خردمندانه در ساحت‌های گوناگون شخصیت مربی پدید می‌آورد.

در این مقاله، بر آنیم تا با نقدی کوتاه بر دو فرض عقلانیت مطلق و عقلانیت معطل، فرض سوم را که به اعتقاد ما ریشه در آموزه‌های قرآنی و روایی دارد، با تفصیل بیش‌تری بررسی کنیم و مسأله‌ی قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی را در حد امکان پاسخ دهیم.

شایان ذکر است که این مسأله از حیث جایگاه معرفتی به حوزه‌ی دیگری مربوط می‌شود که در طول دانش تربیت اسلامی واقع شده است و بر آن احاطه و اشراف دارد و آن، حوزه‌ی فلسفه‌ی تربیت اسلامی است. بدین‌سان، قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی اولاً و بالذات، از مسایل فلسفه‌ی تربیت اسلامی و ثانیاً و بالعرض، از مسایل تربیت اسلامی است.

### ۳- بررسی مفاهیم

پیش از طرح و بررسی بحث‌های اختصاصی‌تر، بایسته است که سه مفهوم اساسی مندرج در موضوع این بحث - یعنی عقلانیت، تربیت اسلامی و نیرو و مراد از قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی بررسی و روشن شوند.

۳-۱- مفهوم عقلانیت: می‌دانیم که در زبان فارسی، اسم مصدر افاده کننده‌ی حاصل معنی و مفهوم مصدر... و یکی از معروف‌ترین نشانه‌های آن، پسوند یت است (انوری، احمدی گیسوی، ۱۳۶۸، ص ۱۰۷ و ۱۰۹). در زبان انگلیسی، معادل واژه‌ی عقلانیت، rationality است که در واژه‌نامه‌های مستبر - از قبیل آکسفورد - به معنای "حالت عقلانی بودن" (P. 965, 2000, Hornby) آمده است. بدین‌سان، عقلانیت یعنی عقلانی بودن و چون عقلانی در زمره‌ی صفات نسبی و منسوب به عقل است، اقرب به صواب آن است که ابتدا مفهوم عقل و سپس، مفهوم عقلانیت بررسی شود.

عقل، واژه‌ای عربی است که از حیث مفهوم با عقل تناسب دارد. عقال، بندی است که با آن زانوی شتر سرکش را می‌بندند. عقل را از آنرو عقل نامیده‌اند که "جلوی غرایز و امیال سرکش را می‌گیرد و زانوی غضب و شهوت سرکش را می‌بندد و عقال می‌کند." (جوادی آملی، ۱۳۷۷، ص ۷۰).

اما با مراجعه به کتب لغت این نتیجه فراچنگ می‌آید که عقل، دو جنبه‌ی علمی و عملی دارد و این توسعه معنوی را می‌توان حمل بر معنای اصطلاحی عقل نمود. برای نمونه، مصطفوی (۱۳۶۷) از دو معنای تشخیص صلاح و فساد و سپس، نگهداری و بازداري نفس (ماده‌ی عقل) سخن گفته است.<sup>۲</sup>

از آن‌جا که فلسفه نیز دانشی استوار بر پایه‌ی عقل و برهان عقلی است<sup>۳</sup>، بسیاری فیلسوفان از دیرباز در باب مفهوم عقل به اظهار نظر پرداخته‌اند. در جمع‌بندی نهایی، دو دیدگاه در این زمینه وجود دارد. عده‌ای از فیلسوفان - از قبیل ارسطو و فارابی<sup>۴</sup> - عقل را مبدأ ادراک و آن را به اعتبار مدرکات دوگانه‌اش - هست‌ها و نیست‌ها از یک سو و باید‌ها و نبایدها از سوی دیگر - به عقل نظری و عقل عملی تقسیم کرده‌اند. اما گروهی دیگر - هم‌چون ابن‌سینا و خواجه‌ی طوسی<sup>۵</sup> - پا را فراتر نهاده و عقل نظری را مبدأ هر گونه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۱- "عقلت البعیر عقلًا: شدت بده بالعقال" (الفراهیدی، ۱۴۱۴، ص ۱۲۵۳)

۲- الف - ان الاسئل الواحد فی العاده. (العقل) هو تشخیص الصلاح و الفساد فی جریان الحیوة مادياً و معنویاً، ثم ضبط النفس و حبسه علیها. (مصطفوی، ۱۳۷۶، ماده عقل).

۳- اهمیت برهان عقلی و مقدمیت آن برای ورود به بحث‌های فلسفی تا آن‌جاست که رییس مشایخ بعد از ارسطو، شیخ‌الرئیس بو علی سینا، از میان صناعات خمس در بخش قیاس، برهان را برمی‌گزیند و کتابی در منطق به عنوان برهان شفا می‌نگارد.

۴- برای مثال، حکیم ملامه‌ادی سبزواری (۱۳۶۹) نظیر فارابی را این‌گونه نقل می‌کند: "ان النظریة هی التي یحوز الانسان علم ما لیس من شأنه ان یعمله الانسان، و العملیة هی التي یها ما شأنه ان یعمله الانسان با رادته" (ص ۳۱۰)

۵- برای مثال، ابن‌سینا (۱۳۷۵) درباره‌ی مفهوم عقل عملی می‌نویسد: "فمن قواها (قری النفس) مالها بحسب حاجتها الی تدبیر البدن و هی القوة التي نخضع باسم العقل العملي" (ج ۲، ص ۳۵۲)

ادراک و عقل عملی را صرفاً مبدأ تحریک قلمداد کرده‌اند. بدین سان، اصطلاح دوم، اعم از اصطلاح اول است. افزون بر این، اصطلاح اول، معروف و اصطلاح دوم غیر معروف است (سبحانی، ۱۳۷۰، ص ۴۴).

تأکید ما در این مقاله، بر وجه شناختی و ادراکی عقل است که هر دو دیدگاه فلسفی فوق بر آن صحنه گذاشته‌اند. آنچه این دو دیدگاه را از یکدیگر جدا می‌سازد، این است که آیا عقل می‌تواند منشأ عمل نیز باشد یا خیر. پیروان نظریه‌ی اول، به این سؤال پاسخ منفی و طرفداران نظریه‌ی دوم، به آن پاسخ مثبت داده‌اند، اما هیچ‌یک، منکر شأن علمی و معرفتی عقل نشده‌اند. افزون بر این، فیلسوفان، اعمال ارادی را متوقف بر تصور فعل و تصدیق به فایده‌ی آن می‌دانند که در مجموع، مقدمه‌ی علمی فعل ارادی‌اند.<sup>۱</sup> پس، شأن علمی عقل، پایه و اساس شأن عملی آن است.

حضرت علی - علیه‌السلام - در روایتی خطاب به کمیل می‌فرماید: "ای کمیل، هیچ حرکتی نیست، مگر این‌که تو در آن به شناخت احتیاج داری."<sup>۲</sup> و در روایتی دیگر می‌فرماید: "عقل، چون بداند عمل کند."<sup>۳</sup> و امام رضا - علیه‌السلام - می‌فرماید: "علم، پیشوای عمل و عمل، پیرو علم است".

۳-۲- مفهوم تربیت اسلامی: تربیت اسلامی، "فرایند ساخت و پرداخت افکار، اخلاق و اعمال خدا محورانه، مطابق با آموزه‌های اسلامی است".  
در این تعریف، غایت و موضوع تربیت اسلامی نیز مندرج است؛ غایت تربیت اسلامی، الله و موضوع آن، افکار، اخلاق و اعمال آدمی است که می‌بایست مطابق با تعلیمات اسلامی پرورش یابد. منابع آموزه‌های اسلامی،

۱- برای آگاهی بیشتر، رک: مصباح یزدی، محمدنقی، آموزش فلسفه، ج ۲، درس ۲۸.

۲- یا کمیل، ما من حركة الا وانت محتاج فيها الى معرفة. (الحرانی، ۱۴۱۶، ص ۱۷۱).

۳- العاقل اذا علم عمل. (شیخ الاسلامی، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۹۷۳).



“کتاب” و “سنت” است. مراد از کتاب، “قرآن” و مقصود از سنت، “قول، فعل و تقریر معصوم” - علیه‌السلام - می‌باشد.

۳-۳- مفهوم قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی: با توجه به تعریف پیش گفته، این نتیجه فراجنگ می‌آید که برون‌داد نظام تربیت اسلامی، انسانی است با سه ضلع اندیشه‌ها، منش‌ها (اخلاق) و کنش‌های (اعمال) خداپسندانه. از منظری دیگر، همین سه ضلع، سه حیطه‌ی اساسی تربیت اسلامی را ترسیم می‌کند که در مبحث قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی، می‌توان حدود کاربرد عقل را در هر کدام به طور جداگانه به بحث گذاشت. اما از آن‌جاکه کنش‌ها ریشه در منش‌ها و این هر دو، ریشه در اندیشه‌ها دارند، و به عبارت دیگر، اندیشه‌ها، پایه و اساس منش‌ها و کنش‌ها را تشکیل می‌دهند، بایسته است که در گام نخست، محدوده‌ی کاربرد عقل در فهم و فراگیری این اندیشه‌ها مشخص شود.

از سوی دیگر، اندیشه‌هایی که به واسطه‌ی نظام تربیت اسلامی در متربیان پدید می‌آیند، به دو بخش اندیشه‌های نظری و اندیشه‌های عملی تقسیم می‌شوند. اندیشه‌های نظری، همان بینش‌های هست محورانه‌ای هستند که در متون اسلامی، پیرامون حقایق اساسی عالم وجود و در رأس آن‌ها خدای متعال منعکس شده‌اند. اندیشه‌های عملی، همان رهنمودها و دستورات عملی بایدمدارانه‌ای هستند که در این متون عرضه شده‌اند، و چون اندیشه‌های عملی بر اندیشه‌های نظری متکی‌اند، منطقی است که در درجه‌ی اول، میزان توانایی و شایستگی نیروی عقل در فهم و اکتساب اندیشه‌های نظری به بحث و مخصص نهاده شود. پس در این گفتار، مراد از قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی، قلمروشناسی عقلانیت در ارتباط با اندیشه‌های نظری زیربنایی تربیت اسلامی نخواهد بود.

#### ۴- بررسی فرض‌های سه‌گانه

اکنون، وقت آن رسیده است که سه فرض محتمل در این مقاله به بحث و نقد گذاشته شود. همان‌گونه که در صدر این نوشتار اشاره شد، در باب مداخله‌ی عقل در تربیت اسلامی دو سؤال مطرح می‌شود:

(۱) آیا عقل در تربیت اسلامی، کاربردی دارد؟

(۲) محدوده‌ی کاربرد و دخالت عقل در تربیت اسلامی، چه قدر است؟

بدیهی است که پرسش دوم، زمانی مطرح می‌شود که پاسخ سؤال اول، مثبت باشد و با نفی کاربرد عقل در تربیت اسلامی، جایی برای دومین پرسش باقی نمی‌ماند.

افزون بر این، قصد ما از طرح فرض‌های خوش‌بینانه و بدبینانه، صرفاً نقادی و ارزیابی دو دیدگاه محتملی است که امکان پذیرش و باور آن‌ها وجود دارد؛ هر چند در این مقاله، در باب رواج آن‌ها در میان فرقه‌ها و مذاهب اسلامی موجود، تبعی صورت نپذیرفته است. با وجود این، می‌توان بر اساس مبانی و اصول فکری فرقه‌های کلامی و فقهی عامه - از قبیل معتزله و اشاعره - یا امامیه - از قبیل اخباریگری - این دو فرض را تا حدودی با آن‌ها منطبق ساخت.

۴ - ۱- فرض عقلانیت مطلق: چنان‌که اشاره شد، با قطع نظر از این‌که

چنین فرضی پیروانی دارد یا خیر، دیدگاه مبتنی بر عقلانیت مطلق، یکی از دیدگاه‌های ممکن التصوری است که باید در بوته‌ی نقد و بررسی نهاده شود. این دیدگاه، نه تنها کاربست عقل در تربیت اسلامی را می‌پذیرد بلکه برای آن هیچ حد و مرزی نمی‌شناسد. به بیان دقیق‌تر، قلمرو عقلانیت را به فراخی قلمرو تمامی آموزه‌های دینی تلقی می‌کند. در این فرض، قید مطلق که به زبان فلسفی، حیثیت اطلاقیه خوانده می‌شود، مُشعر بر همین معناست.

پیش از این گفته شد که موضوع تربیت اسلامی، سه ساحت اصلی شخصیت انسان، یعنی افکار، اخلاق و اعمال اوست. پر واضح است که پرورش افکار صحیح، پایه و اساس شکل‌گیری و تحقق اخلاق نیکو و اعمال صالح است. از سوی دیگر، افکار متربی در دو حیطه‌ی نظری و عملی قرار می‌گیرد. افکار یا شناخت‌های نظری در تربیت اسلامی، تمامی اندیشه‌هایی است که متون اسلامی (آیات و روایات) در باب سه مسأله‌ی بنیادین اعتقادی - یعنی شناخت مبدأ هستی، شناخت مقصد هستی و شناخت بهترین راه سعادت عرضه می‌دارند. این سه حوزه‌ی معرفتی، حوزه‌ی کلی‌تر جهان‌بینی اسلامی را پدید می‌آورند. افکار یا شناخت‌های عملی که مستقیماً در جهت رشد و تکامل دو ساحت دیگر شخصیت متربی - یعنی اخلاق و اعمال - به کار بسته می‌شوند، حوزه‌ی کلی‌تر ایدئولوژی را شکل می‌دهند.<sup>۱</sup> از سوی دیگر، هر چند معارف جهان‌بینی، هیچ‌گونه کاربرد عملی ندارند، اما شالوده‌ی شناخت‌های ایدئولوژیک‌اند.<sup>۲</sup> بدین سان، مطلوب بالذات در شناخت‌های عملی دینی، به کار بستن و به فعل درآوردن آن‌هاست.<sup>۳</sup>

فرض عقلانیت مطلق، دامنه‌ی کاربرد شناخت‌های برهانی و استدلالی را به تمامی عرصه‌های نظری و عملی دین می‌گسترده و هیچ‌گونه استثنایی را بر نمی‌تابد. برای مثال، در عرصه‌ی مبدأشناسی، نه تنها عقل را قادر به درک برهان‌های اَنسی و آیت‌شناختی - از قبیل برهان نظم - و نیز درک برهان‌های لَمی و وجود شناختی - از قبیل برهان صدیقین صدراپی - که حتی قسادر به درک

۱- برای آگاهی بیشتر، رک: مطهری، مرتضی: مجموعه آثار، ج ۱، صص ۶۴-۵۱؛ مصباح یزدی، محمدتقی:

آموزش عقاید، ج ۱-۲، صص ۳۰-۲۹؛ غروی، محسن: بحثی مبسوط در آموزش عقاید، صص ۲۳-۹.

۲- نگاه کنید به: جوادی آملی، عبدالله: ریحون مغموم، ج ۱، ص ۹۴؛ مطهری، مرتضی: مجموعه آثار، ج ۱۳، صص

۳۴۰-۳۴۱؛ ج ۲، ص ۵۷؛ مصباح یزدی: محمدتقی: آموزش عقاید، ج ۱-۲، صص ۲۹، ۴۷، ۴۸.

۳- مطهری، مرتضی: مجموعه آثار، ج ۶، صص ۸۸۰-۸۸۱.

حصولی و مفهوم شناختی کنه ذات واجب الوجود نیز می‌پسندارد!، در حوزه‌ی ایدئولوژی - که حوزه‌ی بایدها و نبایدهاست - نیز تا آن‌جا پیش می‌رود که تا حکم دستورها‌ی اخلاقی و احکام شرعی را در نیساید، به آن‌ها تن در نمی‌دهد.

چنین عدلایی، جز جسمل و نادانی نیست؛ زیرا فاقد درک و شناخت واقع‌بینانه‌ی توانمندی‌ها و ناتوانی‌های خویشتن است. تعقلی این‌چنین حد ناپذیر و لا بشرط، پایمال‌کننده‌ی روح تسلیم و تعبد در برابر حکیم علی الاطلاق و فروگاهنده‌ی مقام و منزلت منبع خدشه‌ناپذیر وحی خواهد بود. ریشه‌های این نوع عقلانیت لجام گسیخته را می‌توان در میان برخی از فرقه‌های کلامی از قبیل "معتزله" جست و جو کرد. این گروه، به رغم انتقادهای درست نسبت به اهل حدیث در باب توحید افعالی، حسن و قبح شرعی و عدل الهی، با اتخاذ و ترویج نظریه‌ی حسن و قبح عقلی افعال و مستقلات عقلیه، تا آن‌جا پیش رفتند که نیازمندی عقل به راهنمایی شرع را منکر شدند و آن را به تنهایی، قادر به درک و تشخیص نیکویی و زشتی هر کرداری قلمداد کردند. (طهری، مجموعه‌ی آثار، ج ۱، ۱۳۷۷، ص ۴۴).

فرض عقلانیت مطلق، علاوه بر جلوه‌هایی که در عرصه‌ی کلام اسلامی داشته، در حوزه‌ی فقه نیز به گونه‌ای دیگر نمایان شده است. برداشت‌های ناصواب از چگونگی اجتهاد و استنباط احکام شرعی پنج‌گانه (وجوب، استحباب، اباحه، کراهت و حرمت) و در نتیجه، اعتقاد به چهار منبع "کتاب،

۱- حضرت علی (علیه‌السلام) در این جمله: "لم یطلع العقول علی تحدید صفتہ" (صبحی الصالح، خطبه ۴۹، ص ۸۷) و نیز در این جمله: "الذی لا یدرکه بعد الهمم و لا یناله غرض الفطن" (همان، خطبه ۱، ص ۱۳) آشکارا از عجز و ناتوانی اندیشه بشر در پی بردن به کنه ذات الهی سخن می‌گوید. در جمله‌ی اول نیز هر چند سخن از ذات به میان نیامده، اما با ردّ نظریه‌ی مفاربت ذات و صفات (اشاعره) و نیابت ذات از صفات (معتزله)، و اثبات نظریه‌ی وحدت ذات و صفات (امامیه)، بازگشت بیان حضرت به همان عدم اکتفاء ذات خواهد بود.

سنت، اجماع و رأی، کار گروه اهل قیاس را به آنجا رساند که هرگاه حکمی را در کتاب و سنت نمی‌یافتند، به رأی و فکر خود متوسل می‌شدند و از روی مشابهات، حکم مسئله‌ی مورد نظر را کشف می‌کردند.<sup>۱</sup> در این مورد نیز زیاده‌روی در اتکا به عقل، منشأ انحراف اهل قیاس شد.

حاصل آن که در عرصه‌ی تربیت اسلامی نیز هرگاه این نگرش افراطی - ولو در قالب‌ها و شکل‌های نوین - مقبول افتد که عقل آدمی، قادر به درک و شناسایی کنه تمامی حقایق هستی و در رأس آن‌ها کنه ذات حضرت احدیت و فهم و تشخیص همه‌ی مصالح و مفسد حکمت‌های عملی<sup>۲</sup> و اوامر و نواهی شرعی است و بدون حصول چنین شناخت‌هایی، تربیت اسلامی نیز حاصل نخواهد شد، پای فرض عقلانیت مطلق در میسان است. دست پروده‌های این مکتب، خرد گرایانی فاقد تعبد، معرفت‌طلبانی فاقد حدشناسی و خیال‌پردازانی فاقد واقع‌بینی‌اند.

۱- برای آگاهی بیشتر، ر. ک: مطهری، مرتضی: مجموعه آثار، ج ۱، صص ۵۴-۵۸؛ ده گفتار، صص ۹۷-۱۰۰.  
 ۲- یکی از روش‌های تربیت اسلامی که از سنخ حکمت‌های عملی است، روش امتحان نامیده می‌شود. امتحانات الهی که به وسیله‌ی خداوند علیم مطلق انجام می‌گیرد، برخلاف امتحانات بشری، برای آگاهی ممتحن از مایه‌های بالقوه‌ی شخصیت مترسی نیست بلکه علت غایی آن، فعلیت یابی این مایه‌هاست. از این‌رو چه بسا از سوی خداوند اوامر امتحانی‌ای صادر گردد که مصلحت در خود این اوامر باشد نه مأمور، به یا متعلق امر، و رب‌العالمین، با قراردادن انسان در برابر چنین اوامری، میزان تعبد و تسلیم وی را به وی می‌نمایاند و مدارج کمالاتش را فزونی می‌بخشد. حضرت ابراهیم (علیه‌السلام) از پیامبرانی است که به تعبیر قرآن، در برابر "بیلای مبین" (صافات، ۱۰۶) قرار گرفت و مأمور به ذبح فرزند عزیزش اسماعیل (علیه‌السلام) گردید. فرض عقلانیت مطلق، در این‌گونه موارد، چون مأمور و به (ذبح فرزند) را نامعقول و غیرمنطقی می‌پندارد، از آن سرباز می‌زند و تسلیم نمی‌شود اما چنان‌که گفته شد، در این‌گونه موارد، ولو متعلق امر هیچ‌گاه حاصل نشود. چنان‌که در ماجرای ذبح اسماعیل (علیه‌السلام) چنین شد - مصلحتی در خود امر نهفته است که مأمور را در معرض ابتلا و امتحان قرار می‌دهد. صاحب "کفایة الاصول" در این‌باره می‌گوید: "مع منع کون الاحکام تابعة للمصالح و المفسد فی المأمور بها و المنهی عنها، بل انما هی تابعة لمصالح فیها". (الخراسانی، ۱۴۲۰، ص ۳۵۴)

۴ - ۲- فرض عقلانیت معطل: این فرض، نقطه‌ی مقابل فرض پیشین است. تربیت اسلامی مبتنی بر این فرض، مستلزم تعطیل عقل در عرصه‌ی شناخت‌های نظری و عملی است. عقلانیت معطل، در مواجهه با آیات و روایات، تنها به تعبد و تسلیم در برابر ظواهر الفاظ بسنده می‌کند و هرگونه اندیشه‌ورزی و تعقل را بدعت و ضلالت می‌شمرد (مطهری، ۱۳۷۱، ص ۸۸۷).

ریشه‌های این طرز تفکر را می‌توان در میان اشاعره و حنابله - که خود را اهل الحدیث می‌خوانند - پیدا کرد (ص ۸۷۹). اشاعره با تعبیر نادرست توحید افعالی به جبر گرویدند و با اتخاذ نظریه‌ی حسن و قبح شرعی، تعیین مصلحت و مفسدت اعمال را صرفاً به شرع وانهادند (مطهری، ده گفتار، ۱۳۷۷، ۴۴). نفی عقلانیت نه تنها در علم کلام، که در حوزه‌ی فقه نیز ریشه دواند. پیروان این نظریه که در میان عامه به اهل الحدیث یا "اهل رأی و قیاس" (ص ۵۵) شهرت داشتند، صرفاً کتاب، سنت و اجماع را به عنوان منابع فقه پذیرفتند (ص ۵۷). به اعتقاد این فرقه "عقل را نرسد که ساده‌پنداری کند و خیال کند که می‌تواند به ریشه و روح احکام احکام برسد." (ص ۵۶).

طرز تفکر اشعری و حنبلی که تعبد به ظواهر متون دینی و تعطیل عقل و منطوق و برهان است، به جهان تشیع نیز سرایت کرد. از حدود چهار قرن پیش که جریان اخباری‌گری توسط ملائین استرآبادی شکل گرفت، نه تنها حجیت عقل که حتی "حجیت و سندیت قرآن، به این بهانه که فهم آن، مخصوص اهل بیت پیغمبر - صلی‌الله‌علیه‌وآله - است و وظیفه‌ی ما رجوع به احادیث اهل بیت است" (مطهری، ۱۳۷۷، ۱۰۴) انکار گردید. اخباری‌گری به این هم اکتفا نکرد و اجماع را نیز به این بهانه که "بدعت اهل تسنن" (ص ۱۰۴) است، کنار نهاد و در نهایت، فقط منبع سنت را به رسمیت شناخت. "به هر حال، اخباری‌گری نهضتی بود در ضدیت با عقل" (۱۰۶). ظواهر فریبنده‌ی این جریان فکری، موجبات نفوذ و گسترش آن را در میان مردم فراهم آورد و به تخطئه‌ی

عقلانیت و شناخت و فهم عمیق متون دینی انجامید<sup>۱</sup> البته اخباری‌گری خرد ستیز در جهان تشیع، به شدت و عمومیت اشعری‌گری در میان اهل تسنن نبود (مطهری، ۱۳۷۱، ص ۸۸۷) و در اثر مبارزات علمای ژرف‌اندیشی چون وحید بهبهانی و شیخ مرتضی انصاری، تا حدودی عقب نشست.

تربیت اسلامی مبتنی بر عقلانیت معطل، تسلیم و تبعیت غیراندیشمندانه و بی‌چون و چرا در برابر حکمت‌های نظری و عملی مندرج در متون دینی است. عقلانیت معطل، عقل را در حد درک ظواهر متون دینی در نظر می‌گیرد و تعمق و ژرف‌اندیشی در آن‌ها را ممنوع تلقی می‌کند. به دیگر سخن، پاسخ این دیدگاه به نخستین پرسش این مقاله، منفی است و لذا مجالی برای پاسخ به دومین پرسش، جز در حد درک ظواهر الفاظ و عبارات‌ها، باقی نمی‌گذارد. محصول تربیت مبتنی بر عقلانیت معطل، تبعیدپروری و قشری‌گری است، نه اندیشه‌ورزی و خردگرایی. دست پروده‌های این مکتب ذاکرانی فاسد فکر، متعصبانی فاقد انعطاف، ظاهر بینانی فاقد ژرف‌نگری، مقدس مآبانی فاقد خردورزی‌اند. اگر عقلانیت مطلق در کرانه‌ی افراط واقع شده، عقلانیت معطل

### پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

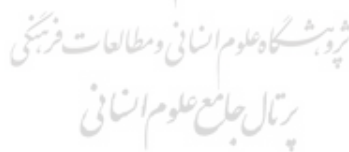
۱- مرحوم صدرالمتألهین شیرازی، بنیانگذار حکمت متعالیه، در جلد اول اسفار، این طایفه را به خفاشانی تشبیه می‌کند که دیدگانشان نور را بر نمی‌تابد و چون خنابله از اهل حدیث، تفکرشان از محدوده عالم مادی و جسمانی، فراتر نمی‌رود: "و قد ابتلینا بجماعة غاربی الفهم، تعمش عیونهم عن انوار الحکمة و اسرارها، نکل بصائرهم کابصار الخفافیش عن اضواء المعرفة و آثارها، بیرون التعمق فی الامور الربانیة و التدبر فی آیات السبحانیة بدعة، و مخالفة اوضاع جماهیر الخلق من الهمج الرعاع ضلالة و خدعة، کانهم الخنابله من کتب الحدیث، المتشابه عند هم الواجب و الممكن و القدیم و الحدیث، لم یتعهد نظرهم عن طول الاجسام و مسامیرها و لم یرتنق فکرم عن هذه الهیاکله المظلمة و دجاجیرها..." (۱۴۱۹، صص ۶۵)

خواننده‌ی گرامی برای آشنایی بیشتر با دیدگاه‌ها و نقدهای استاد شهید مرتضی مطهری بر این جریان انحرافی فکری، می‌تواند به منابع زیر مراجعه کند: مجموعه آثار، ج ۶، صص ۸۹۸-۸۷۸، ج ۱۶، صص ۳۰۵-۳۲۷، صص ۳۹۴-۳۷۸؛ ده گفتار، صص ۱۰۳-۱۱۰.

نیز در کرانه‌ی تفریط قرار گرفته است و هیچ‌کدام با روح تعالیم دینی ما سازگاری ندارند.

#### ۴ - ۳- فرض عقلانیت معتدل: تربیت اسلامی، به عنوان یک فرایند<sup>۱</sup>

مسیبوق به یک سلسله شناخت‌های نظری و عملی است. این شناخت‌ها مشتمل بر همان افکاری است که در تعریف تربیت اسلامی، مطرح گردید. بدیهی است که ساخت و پرداخت شخصیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی، در درجه‌ی اول متوقف بر پدید آمدن اندیشه‌هایی مطابق با این آموزه‌هاست. از سوی دیگر، اندیشه‌های مذکور نیز گونه‌ای ترتب طولی دارند؛ به این معنا که اندیشه‌های نظری دینی - که از یک منظر، در سه حوزه‌ی وجودشناسی، انسان‌شناسی و راهنماشناسی (غرویان، غلامی، میرباقری، ۱۳۷۵، ص ۱۴-۱۷) می‌گنجد - شالوده و زیربنای اندیشه‌های عملی‌اند<sup>۲</sup>. از این رو، در بررسی فرض سوم، بایسته است که با تفصیل بیش‌تری به قلمروشناسی عقلانیت در حوزه‌ی اندیشه‌های نظری تربیت اسلامی بپردازیم اما پیش از آن، به نکاتی چند اشاره می‌شود.



۱- اصطلاح فرایند را از ویلیام فرانکنا (William Frankena) اقتباس کرده‌ایم. وی در مقاله‌ای، با عنوان "به سوی یک فلسفه‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت" (Toward a Philosophy of Philosophy of Education) که در سال ۱۹۵۶ به چاپ رسیده، میان تعلیم و تربیت، به عنوان یک فرایند (process) و تعلیم و تربیت، به عنوان یک رشته‌ی دانشگاهی (academic discipline) تفکیک قابل شده است. ترجمه‌ی مقاله‌ی فرانکنا را در کتاب "زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت"، فصل چهاردهم آورده‌ایم.

۲- البته در تحلیل عمیق‌تر، شناخت‌های بنیادین نظری نیز مسبوق به معرفت‌شناسی‌اند. برای آگاهی بیش‌تر، ر. ک مطهری، مجموعه آثار، ج ۱۳، صص ۳۴۱-۳۴۲.



نخست این که عالمان اسلامی، شناخت اندیشه‌های نظری دینی را - که از آن‌ها به "معارف دینی" یا اصول دین یا جهان‌بینی تعبیر می‌شود - "بر تمام مکلفین، واجب عینی" شمرده‌اند.<sup>۱</sup>

دومین نکته، این است که شناخت اصول اعتقادی باید بر مبنای دلیل و برهان عقلی باشد، نه تعبد و تقلید. "شناخت‌هایی که با روش تعبدی به دست می‌آید، جنبه‌ی ثانوی دارد و متفرع بر این است که قبلاً اعتبار منبع یا منابع آن مشخص شده باشد... و روشن است که اصل وجود پیام دهنده و نیز پیامبری پیام‌آور را نمی‌توان به استناد پیام، اثبات کرد." (مصباح یزدی، ۱۳۷۴، ص ۵۵) به دیگر سخن، اثبات وجود خداوند یا نبوت پیامبر (صلی‌الله‌علیه و آله) یا حجیت قرآن، با استناد تعبد گونه به قرآن یا کلام پیامبر (صلی‌الله‌علیه و آله) مستلزم دور است.<sup>۲</sup> تقلید نیز در حوزه‌ی معارف اعتقادی راه ندارد؛ چرا که مستلزم دو تالی فاسد است: اعتقاد به اندیشه‌های ضد و نقیض یا ترجیح بدون مرجح.<sup>۳</sup>

۱- برای مثال، علامه حلی (ره) در مقدمه‌ی کتاب "الباب الحادی عشر" می‌نویسد: "الباب الحادی عشر فیما یجب علی عامة المكلفین من معرفة اصول الدین" (الحلی، ۱۳۷۶، ص ۲). و فاضل مقداد، معروف‌ترین و قدیمی‌ترین شارح این کتاب، این وجوب را "وجوب عینی" معرفی کرده، می‌نویسد: "والمعرفة من القسم الاول (واجب عیناً)، فلذلک قال: "یجب علی عامة المكلفین" (ص ۲). افزون بر این، علامه حلی (ره) در عبارت بعد تصریح می‌کند که همه‌ی علما بر وجوب شناخت اصول و ارکان اعتقادی اجماع کرده‌اند (ص ۳) و فاضل مقداد در باب وجوب این نوع شناخت، به دو دلیل عقلی و نقلی تمسک می‌کند. یکی از دلایل عقلی وی این است که "شکر نعمت‌دهنده، واجب است و این شکر، بدون شناخت وی حاصل نمی‌شود." (ص ۳) و یکی از ادله‌ی نقلی وی، این آیه‌ی قرآن است که در باب توحید ذاتی، امر به علم و دانایی کرده است و می‌فرماید: "معالم انه لا اله الا الله" (ص ۳).

۲- برای آگاهی بیش‌تر، ر. ک: مطهری، مرتضی: ۱۳۷۱، مجموعه آثار، ج ۶، صص ۱۰۲۳-۱۰۲۳.

۳- توضیح دلیل این است که وقتی مردم در معارف اعتقادی با یکدیگر اختلاف پیدا کنند یا شخص مکلف همه‌ی عقاید مختلف آنان را می‌پذیرد - که مستلزم جمع عقاید ضد و نقیض است - یا برخی را بر برخی دیگر ترجیح می‌دهد؛ شق اول، باطل و شق دوم از دو حال خارج نیست: یا مرجحی دارد که همان دلیل و در نتیجه نفی تقلید است یا ندارد که مستلزم ترجیح بدون مرجح و باطل است. (برای آگاهی بیش‌تر، ر. ک: الحلی، ۱۳۷۶، ص ۴)

سومین نکته، این است که اساساً قوام انسانیت آدمی به شناخت عقلانی و برهانی معارف اعتقادی (جهان‌بینی) است. انسان، بر خلاف انواع دیگر حیوانات، رفتارهایی برخاسته از دانش و خرد و فراتر از سطح طبیعت حیوانی و غرایز شهوانی دارد. هر قدر دانش و شناخت آدمی از حقایق هستی و از جمله، آغاز و انجام آن عمیق‌تر باشد، اعمال و رفتارهایش صحیح‌تر و انسانی‌تر خواهد بود. به دیگر سخن، کردار (محصول نهایی و نمود عینی تربیت اسلامی) متفرع بر ایدئولوژی اسلامی (اندیشه‌های عملی مشتمل بر بایدها و نبایدها) و ایدئولوژی اسلامی، متفرع بر جهان‌بینی اسلامی (اندیشه‌های نظری مشتمل بر هست‌ها و نیست‌ها) است و چون شناخت جهان‌بینی اسلامی و ارکان سه‌گانه‌ی آن (مبدأشناسی، راهنماشناسی و مقصدشناسی)، باید تحقیقی و تعقلی باشد (نه تقلیدی و تعبدی) و این از مختصات آدمی است، پس هر قدر شناخت‌های نظری از این ارکان، محققانه‌تر و برهانی‌تر باشد، انسان از مدارج انسانی والتری برخوردار خواهد بود.

مطلب ذکر شده، به شواهد قرآنی و روایی نیز مستظهر است. برای نمونه، خداوند، "بدترین جنبنندگان" را کسانی می‌داند که اهل اندیشه و خردورزی نیستند:

إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ (انفال، ۲۲).

و در آیه‌ی دیگری، درباره‌ی کسانی که عقل و چشم و گوش خود را در راه شناخت حقایق به کار نمی‌گیرند، تعبیر "گمراه‌تر از چهار پایان" را به کار برده است و می‌فرماید:

وَلَقَدْ ذَرَأْنَا الْجِنَّهُمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنسِ، لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَ لَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَ لَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا، أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ، أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (اعراف، ۱۷۹).

و حضرت علی - علی السلام - در روایتی، دین را در گرو عقل قرار داده است و می‌فرماید:

لَادِينِ لِمَنْ لَا عَقْلَ لَهُ (شیخ الاسلامی، ۱۳۷۷، ص ۹۷۰).

چهارمین نکته، این است که در میان سه رکن اعتقادی یا سه اندیشه‌ی نظری بنیادین تربیت اسلامی، مبدأشناسی یا شناخت ذات و صفات خداوند بیش از دو رکن دیگر اهمیت دارد؛ زیرا راهنماشناسی و فرجام‌شناسی، متفرع بر مبدأ شناسی‌اند. تا وجود خداوند، به عنوان رکن محورین تمامی افکار، اخلاق و اعمال مطلوب تربیت اسلامی ثابت نگردد و صفات ثبوتی و سلبی‌اش به گونه‌ای روشن و قابل فهم، تبیین نشود، جایی برای شناسایی بهترین راه کمال‌خیز و سعادت‌آفرین زندگی و واپسین مقصد حیات دنیوی نخواهد بود. از سوی دیگر، چون مقصد نهایی تربیت اسلامی، چیزی متفاوت از مبدأ و سرچشمه‌ی آن، یعنی خدای متعال نیست، پس در این گفتار و بخشی را به آن اختصاص می‌دهیم. به علاوه، از آن‌جا که رکن دوم، یعنی راهنماشناسی، چونان حلقه‌ای ارتباطی، ارکان اوّل و دوم را به یک‌دیگر متصل می‌کند، لازم است از حیث میزان نفوذ و دخالت خردورزی در آن، مورد کندوکاو قرار گیرد.

پنجمین نکته، در باب مفهوم عقلانیت است که در صدر مقاله وعده‌ی توضیح بیش‌تر آن داده شد. حکمای اسلامی، ادراکات انسان را به چهار گروه تقسیم می‌کنند: احساس، تخیل، توهم و تعقل (ابن سینا، ۱۳۷۵، ص ۳۲۳).

احساس، نازل‌ترین مرتبه‌ی ادراک و مشروط به سه شرط است: حضور محسوس، حفظ صور آن و جزئی بودن مدرک. تخیل، در مرتبه‌ی بالاتر قرار دارد و مجرد از شرط اول است. توهم (درک معانی جزئی از قبیل ترس) بالاتر از تخیل و مجرد از شرایط اول و دوم است و سرانجام، تعقل، عالی‌ترین مرتبه‌ی ادراک و مجرد از هر سه شرط مذکور است (ص ۳۲۴).

در این نوشتار، مراد از عقلانیت، نه مطلق ادراک - که شامل ادراک حسی نیز می‌شود - بلکه ادراک عقلی یا تعقل است. تعقل با مفاهیم کلی سر و کار دارد نه اشیای محسوس جزئی (احساس) یا صور خیالی و ذهنی آن‌ها (تخیل). اصولاً متعلق شناخت حسی، شخص محسوس و متعلق شناخت عقلی، کلی معقول است. به دیگر سخن، شناخت عقلی، اولاً و با لذات به مفهوم کلی موضوع شناخت و ثانیاً و بالعرض به افراد و مصادیق جزئی آن تعلق می‌گیرد. از سوی دیگر، قوه‌ی عقلانی بشر علاوه بر قدرت درک مفاهیم کلی (در ناحیه‌ی تصورات) این توانایی را نیز دارد که با به هم پیوستن آن‌ها (در ناحیه‌ی تصدیقات) قضایا را پدید آورد و با ترکیب و تألیف قضایا، استدلال‌هایی را در سه حوزه‌ی قیاس، استقراء و تمثیل خلق کند. قیاس - که روندی از کلی به جزئی دارد - خود به پنج شاخه به نام صناعات خمس تقسیم می‌شود. یکی از اقسام صناعات خمس، برهان است که "قیاس مرکب از قضایای یقینی است که نتیجه آن هم ضرورتاً یقینی باشد" (المظفر، ۱۳۷۷، ص ۳۲۴). به این ترتیب، کار عقل، ادراک کلیات و به هم پیوستن آن‌ها در قالب برهان‌های عقلانی است.

## ۵- بررسی حدود عقلانیت در حوزه‌ی اندیشه‌های نظری تربیت اسلامی

۵-۱- حدود عقلانیت در حوزه‌ی مبدأشناسی تربیت اسلامی: خداوند آغاز و انجام و به عبارتی، هم علت فاعلی و هم علت غایی دو نظام تکوین و تشریح است: "هو الاول و الآخر..." (حدید، ۳) و تربیت اسلامی، به عنوان تجلی‌بخش تمامیت اسلام در مجلای فکر و خلق و فعل آدمیان، مسبوق و ملحق به چنین موجودی است. برون‌داد (output) نظام تربیت اسلامی، انسانی است خداشناس و خدا‌باور که با درک عمیق مبدئیت خداوند برای قوس نزول

هستی، به پایگاه رفیع **اِنَّاللَّهَ** و با فهم وثیق مقصدیت خداوند برای قوس صعود هستی، به جایگاه **منیع اَنَا الیه راجعون** بار یافته است:

دو سر خطّ حلقه‌ی هستی به حقیقت به هم تو پیوستگی  
 اکنون، این پرسش به میان می‌آید که عقلانیت در عرصه‌ی خداشناسی تا  
 کجا دامن می‌گسترده و مجال ظهور می‌یابد. برای پاسخ گفتن به این پرسش،  
 بایسته آن است که نخست، راه‌های شناخت خداوند به بحث و فحص نهاده  
 شود.

۵ - ۱ - ۱- راه‌های مبدأشناسی: به طور کلی، شناخت موجودات از دو  
 راه امکان‌پذیر است: شناخت شخصی و شناخت کلی. شناخت شخصی، به  
 حسب مادی و مجرد بودن موضوع شناخت، به حسی و حضوری بخش  
 می‌شود. شناخت کلی که همان شناخت حصولی عقلانی و به یک معنا غیابی  
 است، به وساطت مفاهیم کلی انجام می‌پذیرد و چنان که گفته شد، بالذات به  
 موضوع کلی و بالعرض به افراد جزئی آن نسبت داده می‌شود.

آیا شناخت خداوند که مطلقاً مجرد از ماده و خواص ماده است، امکان  
 دارد؟ پیروان عقلانیت مطلق، به این سؤال، پاسخ مثبت می‌دهند و دامنه‌ی  
 خداشناسی را به درک ذات خداوند نیز می‌گسترند<sup>۱</sup>. در برابر، پیروان  
 عقلانیت معطل، راه هرگونه خداشناسی را مسدود و ممنوع می‌شمرند و صرفاً  
 تقلید و تعبد در برابر ظواهر آیات و روایات را جایز می‌دانند<sup>۲</sup>. اما پیروان  
 عقلانیت معتدل، با الهام از قرآن و بیانات معصومان (علیهم‌السلام) بر این  
 باورند که خداشناسی هم از راه شناخت شخصی حضوری و هم از طریق

۱- برای آگاهی بیشتر، ر. ک: مصباح یزدی، محمدتقی، معارف قرآن، ص ۸۹.

۲- برای آگاهی بیشتر، ر. ک: مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار، ج ۶، صص ۸۷۸-۸۹۰، صص ۹۰۹-۹۱۰، ص

۹۶۱، ص ۱۰۰۵، صص ۱۰۲۹-۱۰۴۰؛ مصباح یزدی، محمدتقی، معارف قرآن، صص ۹۰۸.

شناخت کلی حصولی امکان‌پذیر است. از آن‌جا که در این نوشتار، سخن در باب خداشناسی عقلانی و حدود آن بر اساس فرض عقلانیت معتدل در تربیت اسلامی است، و آن را به بحث و بررسی می‌گذاریم.

شناخت حصولی خداوند، مراتبی دارد که در تربیت اسلامی، باید با تمهید مقدمات لازم و تنظیم و ترتیب شرایط مورد نیاز به متری آموزشی داده شوند. از آن‌جا که نظام تربیت اسلامی، نظامی منطقی، واقع‌بین و پویاست، افکار متری در خصوص ذات و صفات الهی را با توجه دقیق به توانش‌ها و ظرفیت‌های ذهنی‌اش، در مرتبه‌ای خاص می‌پرورد.

سازل‌ترین و آسان‌ترین راه خداشناسی حصولی، راه آیت‌شناسی است. دلایلی مانند نظم و عنایت که از راه هم‌پستگی و انسجام پدیده‌ها، وجود طرح و هدف و تدبیر حکیمانه، کشف و ناظم حکیم و مدبر علیم برای آن‌ها اثبات می‌گردد. از این قبیل‌اند.

راه دوم، مبتنی بر دلایلی است که از راه نیازمندی جهان به وجود آفریدگار بی‌نیاز، اثبات می‌گردد. براهین "حدوث و حرکت" از این قبیل‌اند. هر دو راه مذکور، متوقف بر مقدمات حسی و تجربی‌اند. و راه سوم، مبتنی بر دلایل فلسفی محض است و به مقدمات حسی و تجربی نیازی ندارد. برهان‌های "امکان و وجوب و صدیقین" (برهان‌های سینوی و صدرایی) که به هیچ رو بر مقدمات تجربی متکی نیستند، از این قبیل‌اند. این راه والاترین و در عین حال - دشوارباب‌ترین راه خداشناسی است.<sup>۱</sup>

اما نکته‌ی اساسی این است که حتی خالص‌ترین برهان‌های لمّی فلسفی بر اثبات وجود خداوند (که در آن‌ها امکان ماهوی یا بالاتر از آن، فقر وجودی،

۱- برای آگاهی بیش‌تر، ر. ک: مطهری، مرتضی: مجموعه آثار، ج ۶، صص ۹۴۰-۹۷۱؛ مصباح یزدی: محمدتقی، آموزش فلسفه، ج ۲، درس ۶۱ و ۶۲؛ همو: معارف قرآن، صص ۲۶-۱۹؛ همو: آموزش عقاید، ج ۲-۱، درس ۷ و ۸؛ الربانی الگلپایگانی، علی: محاضرات فی‌الالهیات، صص ۱۶-۳۳.

حد وسط قرار می‌گیرد) یا متقن‌ترین برهان‌های فلسفی بر اثبات صفات ذاتی و فعلی و یا نفی صفات سلبی و نقصی نیز خواه ناخواه با مفاهیم سر و کار دارند و به هیچ‌رو قادر به احاطه بر کنه ذات یا صفات الهی نیستند؛ از این رو در روایت آمده است:

إِنَّ اللَّهَ أَحْتَجِبَ عَنِ الْعُقُولِ كَمَا أَحْتَجِبَ عَنِ الْأَبْصَارِ (المجلسی، ص ۳۰۱)

نتیجه‌ی نهایی عالی‌ترین و خالص‌ترین براهین عقلی و فلسفی بر ذات و صفات خداوند، شناخت کلی یقین‌آوری است که هرگز از مرز مفاهیم در نمی‌گذرد و مرتبی را به حضور خداوند نمی‌رساند. پوشیدگی خداوند از عقول، بدان سبب است که عقل هیچ‌گاه نمی‌تواند مصداق یا شخص خاص را درک کند و درک مصداق خارجی ذات یا مصداق هر کدام از صفات ذاتی از این قبیل است. البته معنای این سخن، آن نیست که عقل پرورش یافته فلسفی نمی‌تواند به طور مستقل از وحی در مسایل الهی بیندیشد و کند و کاو کند. کمک شایان توجه وحی به عقل در این‌گونه مسایل، الهام بخشیدن است. الهام گرفتن از آیات و روایات می‌تواند افق‌های جدیدی را فرا روی عقل بگتاید و آن را به مسیرهای تازه‌ای هدایت کند.<sup>۱</sup>

اتصاف وجود خداوند به صفاتی چون نامتناهی، ضروری بالذات، و بی‌نیاز از علت، اثبات مهم‌ترین صفات ذاتی (از قبیل علم، قدرت و حیات) و صفات فعلی (از قبیل سماع، بصر، اراده و کلام) برای او، به پدید آمدن مفاهیم عامه‌ای منجر می‌گردد که برخلاف نظر معطله قابل فهم است اما این مفاهیم هرگز ما را به درک کنه ذات و صفات الهی رهنمون نمی‌شوند؛ زیرا متناهی به هیچ‌رو توان احاطه بر نامتناهی را ندارد. به فرمایش امام علی (علیه‌السلام):

۱- برای آگاهی بیشتر، ر. ک: مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار، ج ۶، صص ۱۰۳۶-۱۰۳۷.

الَّذِي لَا يَذَرُكَ بَعْدَ الِهْتِمِّ، وَلَا يَتَأَلَّهُ غَوْصُ الْفِطْنِ (صبحی الصالح، ۱۴۱۵،  
خطبه‌ی ۴۹)

آری؛

مَفْهُومُهُ مِنْ أَعْرَافِ الْأَشْيَاءِ وَ كُنْهَهُ فِي غَايَةِ الْخَفَاءِ  
(السبزواری، ۱۳۶۹، ص ۹)

عقل با تجرید و تفشیر جهات امکانی و نقصی از صفاتی چون علم، حیات و قدرت، به روشنی آن‌ها را درک و برای ذات نامتناهی و واجب الهی اثبات می‌کند اما به هیچ رو از عهده‌ی درک مصادیق عینی آن‌ها - که چیزی جز ذات واجب الوجود نیستند - بر نمی‌آید.

بدین‌سان، فرض عقلانیت معتدل، به محدودیت و ناتوانی عقل تن در می‌دهد و تربیت اسلامی بدون آن که دچار رکود و توقف گردد، به مرتبه‌ی والاتری در خداشناسی صعود می‌کند که همانا خداشناسی شهودی و عرفانی است اما سخن این است که نیل به عالی‌ترین مدارج خداشناسی عقلانی نیز در توان هر کس نیست و به همین جهت، حکیم بزرگ اسلامی، شیخ‌الرئیس ابن سینا، ورود به چنین عرصه‌ای را در توان هر کس نمی‌داند و در اواخر نمط نهم کتاب اشارات، می‌فرماید:

جَلَّ جَنَابُ الْحَقِّ عَنْ أَنْ يَكُونَ شَرِيقَةً لِكُلِّ وَارِدٍ، أَوْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِ وَاحِدًا بَعْدَ وَاحِدٍ. (ابن سینا، ۱۳۷۵، ج ۳، ص ۳۹۴)

در جمع‌بندی نهایی، فرض عقلانیت معتدل، ضمن پاسخ مثبت به سؤال اول این نوشتار، اثبات وجود رکن محورین تربیت اسلامی (خدای متعال) و نیز اثبات احدیت (نفسی ترکیب درون ذاتی)، و احدیت (نفسی تعدد بیرون ذاتی)، توحید صفاتی و افعالی، و هم‌چنین صفات اصلی ذاتی حق (علم، حیات و قدرت) را در حوزه‌ی فعالیت برهانی عقل می‌نهد، اما ادراک شهودی و حضوری ذات و صفات ذاتی را خارج از دسترس عقل تلقی می‌کند. در نتیجه،



تربیت اسلامی در چنین عرصه‌ای، از مرتبه‌ی عقلانیت محض و ناتوان در می‌گذرد و با عروج به مرتبه‌ی برین عرفان و تربیت عرفانی، حقایق بنیادین تربیت اسلامی را در معرض کشف و شهود قرار می‌دهد. هر چند، این مرتبه‌ی برین صرفاً ارزش شخصی و درونی دارد و از این لحاظ، به پایه‌ی تربیت عقلانی نمی‌رسد.

۵ - ۲- حدود عقلانیت در حوزه‌ی راهنماشناسی تربیت اسلامی: پرورش افکار، اخلاق و اعمال آدمی، در هر آیین و مکتب، هنگامی امکان‌پذیر است که علاوه بر روشن بودن هدف، راه و روش دست‌یابی به آن نیز مشخص شده باشد. در تربیت اسلامی نیز این قاعده، جاری و ساری است. افزون بر این، راه و راهنما از یک‌دیگر جدایی‌ناپذیرند و راه‌شناسی در گرو راهنماشناسی است. در حقیقت، این بحث به دو مقوله‌ی اساسی در حوزه‌ی راهنماشناسی تربیت اسلامی، یعنی نبوت و امامت مربوط می‌شود.

در مقوله‌ی نبوت از حوزه‌ی راهنماشناسی، سه مسئله‌ی مهم وجود دارد: الف) ضرورت نبوت، ب) ضرورت مصونیت نبی از خطا و اشتباه (از دو لحاظ تلقی و ابلاغ) و ج) ضرورت وجود راههایی برای اثبات سخن مدعی نبوت (شواهد صحیح، معرفی پیامبر پیشین یا معاصر، معجزه). (مصباح یزدی، ۱۳۷۴، ص ۲۰۶، ۲۶۱) در هر سه مسئله، مجالی برای پرداختن به فرض‌های سه‌گانه‌ی عقلانیت وجود دارد. برای نمونه، در مسئله‌ی دوم، فرض عقلانیت مطلق، تنها به استدلال‌های عقلانی (از قبیل ضرورت تحقق صحیح و دقیق دو وظیفه‌ی راهنمایی و راهبری اکتفا می‌کند، و فرض عقلانیت معطل، فقط به نصوص دینی، هم‌چون: «وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا يُطَاعُ بِإِذْنِ اللَّهِ (نساء ۶۳) یا لَا تَتَّبِعُوا آيَاتِ الْكُفَرِ الَّذِينَ كَفَرُوا بِالْحَقِّ آيَاتِ اللَّهِ وَيَحْسَبُونَ أَنَّ الْجَاهِلِيَّةَ الْبَتُولَ حَتَّىٰ يَأْتِيَ الْبُرْهَانَ (مجادل ۲۲) استناد می‌ورزد، در حالی که فرض عقلانیت معتدل، از هر دو شیوه بهره می‌گیرد. به علاوه، در مقوله‌ی نبوت، مسایل درجه‌ی دوم نیز وجود دارد که هر کدام از فرض‌های سه‌گانه، در برابر آن‌ها

موضوعی خاص اتخاذ کرده‌اند. مسائلی مانند تعدد و تعداد پیامبران از این قبیل است.

در مقوله‌ی امامت از حوزه‌ی راهنماشناسی، چهار مسئله‌ی اساسی وجود دارد: الف) ضرورت وجود امام، ب) نصب الهی، ج) علم خداداد و خطاناپذیر، و د) عصمت. (مصباح یزدی، ۱۳۷۴، ص ۳۶۶) فرض عقلانیت مطلق، در هر چهار مسئله به استدلال عقلی تمسک می‌کند، و فرض عقلانیت معطل، در هر چهار مورد به منابع قرآنی و روایی روی می‌آورد، در حالی که فرض عقلانیت معتدل، ضمن به رسمیت شناختن اعتبار ادله‌ی عقلی، نصوص و مستندات دینی را نیز برای اثبات چهار مسئله بالا مورد استفاده قرار می‌دهد.

افزون بر مسائل اساسی نام‌برده، مسائل دیگری نیز در مقوله‌ی امامت وجود دارد که تنها با استناد به ادله‌ی نقلی، قابل پاسخ‌گویی است، مانند تعیین مصادیق امامت. (مصباح یزدی، ۱۳۷۵، ص ۳۴۹) عدم توانایی عقل در حل و فصل چنین مسائلی، از آن‌روست که کار عقل - چنان‌که گفته شد - ادراک کلیات است، در حالی که تشخیص و تعیین مصادیق امامت، کاری خاص و جزئی است که بنا به نصب الهی و به وسیله‌ی پیشوایان معصوم (علیهم‌السلام) انجام می‌شود. عقلانیت معتدل، از اظهارنظر در چنین مسائلی خودداری می‌ورزد، زیرا ورود در آن‌ها را خارج از توانایی و شایستگی خود می‌داند.

### ۵ - ۳- حدود عقلانیت در حوزه‌ی مقصدشناسی تربیت اسلامی: در

تربیت اسلامی، ضمن بهره‌گیری مشروع از تمامی امکانات و ظرفیت‌های دنیوی برای پرورش همه‌ی ابعاد شخصیت متربی، جهت‌گیری نهایی برنامه‌ها و تدابیر تربیتی به سوی حیات جاودانه و ابدی وی تنظیم می‌گردد. دین مقدس اسلام، به معرفی هدف نهایی زندگی اهتمام فراوانی مبذول داشته، تا آن‌جا که بیش از یک سوم آیات قرآن به تبیین مسئله‌ی معاد اختصاص یافته است. در قرآن کریم، اعتقاد به معاد، هم‌سنگ اعتقاد به خدای یگانه تلقی شده است و در

بیش از بیست آیه، واژه‌های الله و الیوم‌الآخر همراه هم به کار رفته‌اند. به نظر بعضی از علمای اسلامی، تلاش پیامبران برای اثبات معاد بیش از تلاش آن‌ها برای اثبات توحید بوده است. (مصباح یزدی، ۱۳۷۴، ص ۱۱)

در حوزه‌ی مقصدشناسی تربیت اسلامی نیز چندین مسئله‌ی اساسی وجود دارد که به دو مورد از آن‌ها اشاره می‌کنیم: الف) ضرورت عالم آخرت و ب) ویژگی‌های عالم آخرت، حل و فصل این دو مسئله، هم از راه عقل امکان‌پذیر است، هم از راه نقل. فرض عقلانیت مطلق، در هر دو مورد از عقل، و فرض عقلانیت معطل، در هر دو مورد از نقل بهره می‌گیرد. در حالی که فرض عقلانیت معتدل، در مسئله‌ی نخست، ضمن تسلیم و تعبد در برابر نصوص دینی، براهین حکمت و عدالت را به منظور اثبات اصل معاد به خدمت می‌گیرد، و در مسئله‌ی دوم، به دلیل ناتوانی عقل از درک و شناسایی جزئیات و ویژگی‌های عالم آخرت، تنها به ذکر یک رشته مشخصات کلی، از قبیل جاودانگی، حصول بی‌زحمت نعمت‌های اخروی، تحقق پاداش و کیفر عادلانه و دار جزا بودن (و نه دار تکلیف بودن) اکتفا می‌کند و تفصیل و تبیین ویژگی‌های آن عالم را به آیات و اخبار وا می‌نهد.

## الف) منابع فارسی

- جوادی آملی، عبدالله؛ تبیین براهین اثبات خدا، چاپ اول، قم، مرکز نشر اسراء، ۱۳۷۴.
- جوادی آملی، عبدالله؛ رحیق مختوم (شرح حکمت متعالیه)، بخش یکم از جلد اول، چاپ اول، قم، مرکز نشر اسراء ۱۳۷۵.
- جوادی آملی، عبدالله؛ شناخت شناسی در قرآن، چاپ دوم، تهران، مرکز نشر فرهنگی رجاء، ۱۳۷۲.
- جوادی آملی، عبدالله؛ مراحل اخلاق در قرآن، چاپ اول، قم، مرکز نشر اسراء، ۱۳۷۷.
- سبحانی. جعفر؛ حسن و قبح عقلی، چاپ دوم، تهران، مؤسسه‌ی مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۷۰.
- شیخ الاسلامی، سیدحسین؛ گفتار امیرالمؤمنین علی (ع)، ترجمه‌ی غررالحکم، ج ۲، چاپ سوم، قم، انتشارات انصاریان، ۱۳۷۷.
- غرویان، محسن؛ غلامی، محمدرضا؛ میرباقری، سیدمحمد حسین، آموزش عقاید، جلد اول، چاپ دوم، قم، انتشارات دارالعلم، ۱۳۷۵.
- کلینی، محمدبن یعقوب؛ اصول کافی، ج ۱، ترجمه‌ی محمدباقر کمره‌ای، چاپ دوم، قم، انتشارت اسوه، ۱۳۷۲.
- مصباح یزدی، محمدتقی؛ آموزش عقاید، ج ۱-۲، چاپ سیزدهم، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۴.
- مصباح یزدی، محمدتقی؛ راهنماشناسی، چاپ اول، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۵.

- مصباح یزدی، محمدتقی؛ آموزش فلسفه، ج ۲، چاپ چهارم، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۰.
  - مصباح یزدی، محمدتقی؛ معارف قرآن، چاپ دوم، قم انتشارات در راه حق، ۱۳۷۳.
  - مطهری، مرتضی؛ ده گفتار، چاپ چهاردهم، تهران انتشارات صدرا، ۱۳۷۷.
  - مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار، ج ۱، چاپ هشتم، تهران، انتشارات صدرا، ۱۳۷۷.
  - مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار، ج ۲، چاپ سوم، تهران، انتشارات صدرا، ۱۳۷۲.
  - مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار، ج ۶، چاپ اول، تهران، انتشارات صدرا، ۱۳۷۱.
  - مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار، ج ۱۳، چاپ چهارم، تهران، انتشارات صدرا، ۱۳۷۷.
  - مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار، ج ۱۶، چاپ دوم، تهران، انتشارات صدرا، ۱۳۷۸.
- پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی
- (ب) منابع عربی
- قرآن مجید.
  - ابن سینا، الشیخ ابی علی حسین بن عبدالله، الاشارات و التنبیها، ج ۲ و ۳، الطبعة الاولى، قم، نشر البلاغه، ۱۳۷۵.
  - الحلی، الباب الحادی عشر، چاپ پنجم، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۶.
  - الخراسانی، الشیخ محمد کاظم، کفایة الاصول، الطبعة الخامسة، قم، مؤسسه النشر الاسلامی، ۱۴۲۰.

- الربانی الگلپایگانی، الشیخ علی، محاضرات فی الالهیات، الطبعة الثالث، قم، مؤسسه الامام الصادق (ع)، ١٤٢٠.
- السبزواری، الحاج ملاهادی، شرح المنظومة، چاپ ششم، قم، انتشارات علامه، ١٣٦٩.
- الشیرازی، صدرالدین محمد (ملاصدرا)، الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة، ج ١، الطبعة الاولى، طهران، شرکه دار المعارف الاسلامیه، ١٣٧٨.
- صبحی الصالح، نهج البلاغة، الطبعة الاولى، قم، المطبعة اسوه، ١٤١٥.
- الفراهیدی، الخلیل بن احمد، کتاب العین، ج ٣، تحقیق: مهدی المنخر. ومی و ابراهیم السامرای، الطبعة الاولى، قم، انتشارات اسوه، ١٤١٤.
- المجلسی، محمديباقر، بحار الانوار، ج ٣، الطبعة الاولى، طهران، دارالکتب الاسلامیه.
- مصطفوی، سیدحسن، التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، الطبعة الاولى، طهران، وزاره الثقافة و الارشاد الاسلامی ایران، ١٣٧٦.
- المظفر، محمدرضا، المنطق، الطبعة الثانية، قم، انتشارات دار التفسیر (اسماعیلیان) ١٤١٩.

### منابع انگلیسی

- Frankena, William, **Toward a Philosophy of Education**. In Christopher J. K. Lucas, **What is philosophy of Education?** U.S.A: Macmillan, 1956.
- Ozman Howard A and Craver M. Samuel, **Philosophical Foundations of Education**, U.S.A: Mereil Publishing Company, 1995.