

درآمدی بر نقش نظام رسمی تعلیم و تربیت اسلامی در تأمین منابع انسانی

ولی الله نقی پورفر

عضو هیئت علمی دانشگاه قم

v-naghipoor@qom.ac.ir

چکیده

نظام تعلیم و تربیت رسمی در اسلام مبتنی بر مراحل رشد، چهار مقطع دارد که هر یک از این مقاطع شش و هفت ساله است؛ مقاطع شش ساله ناظر به تعلیم و تربیت دختران و مقاطع هفت ساله ناظر به تعلیم و تربیت پسران است. از مقطع شکل گیری نطفه تا شش و هفت سالگی، یک مقطع اساسی در این نظام تربیتی اسلامی است که متأسفانه در «سند تحول بنیادین» از آن غفلت شده است. منابع انسانی قابل قبول سازمان‌ها، شخصیتی مرکب از دو هویت ارزشی و حرفه‌ای دارند. نظام تعلیم و تربیت رسمی اسلامی متکفل شکل گیری این دو هویت، در مقاطع چهارگانه مبتنی بر مراحل رشد است. مقطع اول و دوم، متکفل شکل گیری هویت ارزشی مبتنی بر محوریت موسیقی و محتوای قرآن کریم است. مقطع سوم، متکفل شکل گیری هویت حرفه‌ای خانواده‌محور و شغل‌محور برای بازار کار و زندگی خانوادگی است. مقطع چهارم، ناظر به تربیت نخبگان و گسترش مرزهای علم و تولید آن است.

کلیدواژه‌ها: درآمد، نظام رسمی، تعلیم و تربیت، اسلام، تأمین، منابع انسانی.

مقدمه

«تعلیم و تربیت اسلامی»، حداقل، محصول کارکرد پنج نظام تعلیمی و تربیتی است: نظام خانواده؛ نظام رسمی تعلیم و تربیت؛ نظام رسانه؛ نظام اداری و عملکرد مدیران؛ و نظام‌های دینی؛ روحانیت، مساجد و... " است:

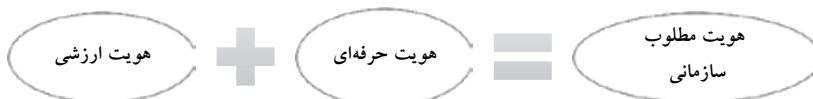


نمودار ۱: الگوی کلی محورهای نقش‌آفرین تعلیم و تربیت اسلامی

در این مقاله، محورهایی از «نقش نظام رسمی تعلیم و تربیت اسلامی، در تأمین منابع انسانی»، بررسی می‌گردد. ابتدا محورهای کلی نظام رسمی تعلیم و تعلم تذکر داده می‌شود؛ سپس، از نظام رسمی تعلیم و تربیت چهارمقطعی شش و هفت‌ساله و نقش آن در تأمین منابع انسانی بحث می‌شود.

۱. محورهای کلی نظام رسمی تعلیم و تربیت

منابع انسانی قابل قبول سازمان‌ها، شخصیتی مرکب از دو هویت ارزشی و حرفه‌ای دارند. نظام تعلیم و تربیت اسلامی، در شکل‌دهی به هویت ارزشی و هویت حرفه‌ای، نقشی اساسی و سرنوشت‌ساز دارد. در نقش اول، شکل‌دهی به «هویت ارزشی»، نظام تعلیم و تربیت، عدل و مکمل خانواده تعریف می‌شود؛ و در نقش دوم، شکل‌دهی به «هویت حرفه‌ای»، نقشی عمده و گاه، نقش منحصر به فردی را ایفا می‌کند:



نمودار ۲: الگوی کلی هویت مطلوب سازمانی

در هر نظام تعلیمی- تربیتی، با هدف متعالی جامع دنیا و آخرت، هشت مؤلفه اساسی نقش آفرین است: اهداف تعلیم و تربیت، متعلم و متربی، معلم و مربی، مراحل تعلیم و تربیت، محتوای تعلیم و تربیت، روش تعلیم و تربیت، ابزار تعلیم و تربیت، و محیط تعلیم و تربیت. از مؤلفه‌های فوق، «متعلم و متربی»، «معلم و مربی»، «هدف» و «محتوای تعلیم و تربیت»، جایگاه محوری دارند. اگر متعلم نباشد، موضوع و متعلق تعلیم و تربیت به کلی منتفی است؛ و اگر متعلم باشد ولی حداقل استعداد لازم را نداشته باشد، مانند بسیاری از کودکان استثنایی، باز هم تعلیم و تربیت منتفی است.

در نظام جمهوری اسلامی، بیش از یک میلیون کودک استثنایی وجود دارد؛ که صرفاً حدود دویست هزار نفر آنان (خبرگزاری ایسنا، ۹۳/۸/۹)، قابلیت آموزش آن هم با هزینه‌های بیش از چهار برابر را دارند (همان، ۹۳/۹/۱۹).

بررسی علل شکل‌گیری پدیده کودکان استثنایی، نشان می‌دهد بخشی از علل عمده شکل‌گیری این پدیده این موارد هستند: فقدان کفویت جسمی روانی والدین؛ فقدان رعایت ضوابط شرعی، بهداشتی، روانی، غذایی و پزشکی هنگام زناشویی؛ فقدان مراقبت‌های فوق در دوران رحم و شیردهی؛ سوء رفتار والدین با فرزند در دوران قبل از دبستان.

از الزامات شکل‌گیری نسل سالم ارزشی نیز می‌توان این موارد را نام برد: مدیریت و پشتیبانی امر از دواج جامعه؛ مدیریت و پشتیبانی شکل‌گیری نطفه ارزشی سالم؛ مدیریت و پشتیبانی امور مادران؛ آموزش والدین از شکل‌گیری نطفه تا رسیدن به مرحله آموزش جدی و رسمی دبستان.

این الزامات، خود ضرورت شکل‌گیری نظام آموزشی پشتیبانی دوره نطفه تا قبل از دبستان را مطرح می‌کند؛ که دوره اول نظام تعلیم و تربیت از منظر اسلام است.

روایات شیعه و اهل سنت بر مراحل رشد کودک و نوجوان در ۳ مقطع رشد هفت‌ساله، آشکارا تأکید دارند که در ادامه مورد تذکر و بحث واقع می‌شود.

در نظام تعلیم و تربیت، اگر متعلم و متربی باشد، ولیکن معلم و مربی نباشد، تعلیم و تربیت دچار اختلال جدی است؛ چرا که کارکرد عقل در درون، بدون معلم از بیرون، ناقص و مختل است. و اگر معلمی باشد ولیکن مربی نباشد، آموزش‌های دینی و حرفه‌ای کاربردی نیست و نهادینه نخواهد شد.

نظام آموزش و پرورش این‌چنینی، نه خیر دنیا خواهد داشت و نه خیر آخرت؛ چنان‌که بیشتر نظام کنونی آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی که از یک صدسال پیش پایه‌گذاری شده است، نوعاً نه ایجاد اشتغال می‌کند و نه ارزش‌های دینی را نهادینه می‌سازد.

اگر معلمی باشد و آموزش، تفکر خلاق محور نباشد باز هم تربیت حرفه‌ای و دینی تحول‌آفرین صورت نخواهد گرفت. سند تحول آموزش و پرورش، تفکر خلاق را محور نظام خود، تعریف کرده است:

«استقرار نظام خلاقیت و نوآوری در آموزش و پرورش در راستای تربیت جامع و بالندگی معنوی و اخلاقی و حمایت مادی و معنوی از مدیران، مربیان و دانش‌آموزان خلاق و نوآور و کارآفرین» (سند تحول آموزش و پرورش، راهکار ۱۸، بند ۵).

اما با کمال تعجب در سال‌های گذشته، در کنار تدوین سند چشم‌انداز تحول بنیادین آموزش و پرورش خلاقیت محور، با استانداردهای ناقص سابق، بیش از صد هزار نیروی انسانی آموزشی جذب شده است (وزیر سابق، حاجی بابایی، فارس نیوز، ۱۶/۳/۹۴)؛ که اکثراً فاقد ویژگی نخبگی و تفکر خلاق برای نظام تعلیم و تربیت هستند. حال آنکه قرار بود منابع انسانی بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، که در حال تدوین بود، جذب شوند:

«۳. ابتدای فرآیند طراحی، تدوین و اجرای اسناد تحولی زیرنظام‌ها (شامل برنامه درسی، تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، راهبری و مدیریت، تأمین و تخصیص منابع مالی، تأمین فضا، تجهیزات و فناوری پژوهش و ارزشیابی)، و برنامه‌های کوتاه‌مدت و میان‌مدت بر مبنای نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (هدف‌های کلان ۱، ۲، ۳، ۴ و ۶)» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهبردهای کلان، بند ۳).

تعجب وقتی افزایش می‌یابد که این سند، یکی دیگر از مؤلفه‌هایش را به جای «کتاب‌محوری»، «معلم‌محوری» قرار داده است:

«تأکید بر معلم‌محوری در رابطه با معلم و دانش‌آموز در عرصه تعلیم و تربیت و جلوگیری از اجرای هر سیاست و برنامه نظری و عملی که این محوریت را مخدوش نماید» (سند تحول آموزش و پرورش، راهکار ۸ بند ۷).

«حاکمیت برنامه‌محوری به جای کتاب‌محوری و تولید بسته آموزشی در برنامه‌های درسی با رعایت اصل معلم‌محوری» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهکار ۲۱، بند ۹).

استدلال به اینکه دانشگاه فرهنگیان از این به بعد، رسالت تربیت معلمانی با تفکر خلاق را در دستور کار خود دارد، این اشتباه راهبردی را تصحیح نمی‌کند:

«ایجاد سازوکارهای لازم برای جذب و نگه‌داشت استعداد‌های برتر و برخوردار از

صلاحیت‌های دینی، اخلاقی، انقلابی و شخصیتی به رشته‌های تربیت معلم با تأکید بر تقویت انگیزه‌های معنوی و مادی معلمان از قبیل برقراری حقوق و دستمزد در دوران تحصیل، ارتقای سطح آموزشی و تجهیزاتی مراکز ذی‌ربط، ایجاد نظام بازآموزی مستمر علمی و تسهیل در ادامه تحصیل با توجه به رتبه‌بندی معلمان» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهکار ۱۱ بند ۳).

چرا که وجود خیل عظیم معلمان بدون استاندارد تفکر خلاق، مشکلات فراوانی در راه تحول ایجاد خواهد کرد؛ خصوصاً که تازه وارد سیستم شده‌اند و باز خرید آن‌ها و جایگزینی افراد تیزهوش و خلاق به جایشان ممکن نخواهد بود. طرح آموزش ضمن خدمت نیز برای کسانی که اکثراً استعداد‌های متوسطی دارند، جبران مافات نخواهد کرد:

۱۳. توسعه مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان (هدف‌های کلان ۴، ۵، ۶، ۷)» (سند تحول بنیادین، راهبردهای کلان بند ۱۳).

صرف‌نظر از این اشتباه راهبردی، تبدیل «تربیت معلم»‌ها به «دانشگاه فرهنگیان» وقتی برای آینده مفید خواهد بود که از هم‌اکنون، در کنار جذب افراد خلاق توانمند تازه‌نفس جوان، از سراسر کشور افراد خلاق و توانمند محیط‌های حوزوی و دانشگاهی، ولو به شکل مأموریت حداقل ده‌ساله، به این دانشگاه منتقل شوند؛ و به همراه اندک افراد توانمند داخل سیستم، سکандاری آموزشی و اداری این مراکز را عهده‌دار گردند تا حداقل تحول مورد انتظار در زمان مناسب صورت پذیرد. مأموریت ده‌ساله از این‌روست که تربیت معلمان و اساتید خلاق و توانمند کارشناسی تا دکتری را برای مدارس و دانشگاه فرهنگیان، بنیان‌گذاری کنند.

این معنی اجمالاً در سند تحول بنیادین مطرح شده است؛ ولی هنوز اقدام جدی در تحقق آن مشاهده نمی‌شود:

«برقراری ارتباط سازمان‌یافته مراکز علمی پژوهشی با نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در سطح ملی و منطقه‌ای و بهره‌مندی از پشتیبانی علمی و تخصصی حوزه‌های علمیه و مؤسسات آموزش عالی و مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای به ویژه دانشکده‌های علوم قرآنی، علوم تربیتی و روان‌شناسی در مدارس» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهکار ۷، بند ۳).

«جلب مشارکت دانشگاه‌های برتر و حوزه‌های علمیه در امر تربیت تخصصی، حرفه‌ای

و دینی معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان». (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهکار ۱۱، بند ۱۰).

محتوای تعلیم و تربیت با مراحل رشد، اشتراکات و تمایزات جنسیت دختران و پسران ارتباط دارد که در بحث مقاطع تحصیلی مطرح خواهد شد.

در سند تحول نیز به این معنی توجه شده است؛ بدون آنکه به تأثیر آن در سنوات مقاطع تحصیلی توجه شود و بدون آنکه به مراحل رشد از منظر اسلام عنایتی شود:

«طراحی و تدوین برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقش‌های دختران و پسران» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهکار ۵، بند ۶).

«رعایت اقتضائات هویت جنسیتی (پسران و دختران) و ویژگی‌های دوران بلوغ دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی و روش‌ها و برنامه‌های تربیتی ضمن توجه به هویت مشترک آنان» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راهکار ۱۶، بند ۲).

آموزش‌ها از منظر اسلام در دو دوره قبل از بلوغ، با هدف تحقق هویت ارزشی اسلامی، قرآن محور است که توضیحش خواهد آمد.

با توجه به مباحث فوق، نمودار محورهای کلی سلامت نظام رسمی تعلیم و تربیت اسلامی، چنین است:



نمودار ۳: الگوی کلی سلامت نظام رسمی تعلیم و تربیت اسلامی

در این مقاله با توجه به اشتراکات و تمایزات جنسیتی دختر و پسر صرفاً به بررسی کلی مراحل تعلیم و تربیت و بررسی محتوای تعلیم و تربیت در هر مرحله، پرداخته می‌شود؛ محورهای دیگر مجال دیگری را می‌طلبد و در این مقال نمی‌گنجد.

۲. نظام آموزشی چهارمرحله‌ای اسلامی

مقدمه

ابتدا درباره‌ی روایات مقاطع رشد کودک و نوجوان بحث می‌شود؛ سپس رابطه‌ی نظام تعلیم و تعلم با جنسیت و مقاطع رشد جنس دختر و پسر، بررسی می‌گردد.

مقاطع تحصیلی در منابع دینی

در فرهنگ روایی غالب، در امر تعلیم و تربیت سه دوره رشد هفت‌ساله، با سه ویژگی «سیادت»، «عبودیت» و «وزارت»، تعریف شده است؛ از پیامبر اسلام (ص) نقل شده که فرموده است:

«فرزند، آقای هفت‌سال، بنده هفت‌سال و وزیر هفت‌سال می‌باشد. پس اگر اخلاقش را در ۲۱ سالگی رضایت‌داشتی (الحمدلله)؛ وگرنه، پس به پهلویش بزن و او را رها کن؛ پس به راستی عذرت را به پیشگاه خدا آورده‌ای: الولد سید سبع سنین؛ و عبد سبع سنین؛ و وزیر سبع سنین؛ فان رضیت أخلاقه لإحدى وعشرين؛ و إلا، فاضرب علی جنبه؛ فقد أعدرت إلی الله تعالی؛» (طبرسی، ۱۳۹۲ق، ص ۲۲۲؛ ری شهری، ۱۳۶۷ش: ۵۷/۱).

نظیر همین معنی در روایات اهل سنت، از پیامبر اسلام (ص) آمده است:

«الولد سید سبع سنین؛ و خادم سبع سنین؛ و وزیر سبع سنین؛ فان رضیت مکانفته لأحدى وعشرين؛ و إلا، فاضرب علی کتفه؛ قد أعدرت إلی الله فیه.» (متقی هندی، ۱۴۰۹ق: ۴۴۰/۱۶، ح ۴۵۳۳۸).

در روایات دیگر، هفت سال اول با این تعبیرها آمده است:

«دع ابنک یلعب؛ فرزندت را رها کن، بازی کند؛» «الغلام یلعب؛ فرزند این دوره را بازی می‌کند؛» «یولی الصبی؛ کودک تماماً اداره می‌شود؛» «یرخی الصبی؛ کودک، در آزادی و راحت باش، گذاشته می‌شود.»

«دع ابنک یلعب سبع سنین، و یؤدب سبعا، و الزمه نفسک سبع سنین، فان أفلح، و إلا، فانه من لا خیر فیه.» (امام صادق (ع) (کلینی، ۱۳۶۵ش.، ۴۶/۶؛ صدوق، ۱۳۶۳ش: ۳۱۸/۳؛ طبرسی، ۱۳۹۲ق: ۲۲۲؛ محمدی ری شهری، ۱۳۶۷ش: ۵۷/۱).

«عن أبی عبد الله علیه السلام قال: الغلام یلعب سبع سنین و یتعلم (فی) الكتاب سبع سنین و یتعلم الحلال و الحرام سبع سنین» (طوسی، ۱۳۶۴ش: ۱۱۱/۸؛ کلینی، ۱۳۶۵ش: ۴۷/۶؛ محمدی ری شهری، ۱۳۶۷ش: ۵۷/۱).

«یولی الصبی سبعا؛ ویؤدب سبعا؛ ویستخدم سبعا؛ و منتهی طولہ فی ثلاث و عشرين سنه؛ و عقله فی خمس و ثلاثین؛ و ما کان بعد ذلك، فبالتجارب» علی^(۷) (صدوق، ۱۳۶۳ش: ۳/۳۱۹).

«یرخی الصبی سبعا؛ ویؤدب سبعا؛ ویستخدم سبعا؛ و ینتهی طولہ فی ثلاث و عشرين؛ و عقله فی خمسة و ثلاثین؛ و ما کان بعد ذلك، فبالتجارب» علی^(۷). (طبرسی، ۱۳۹۲ق: ص ۲۲۳)

کسانی، تعبیرات فوق را دلیل آزادی کودک از تعلیم و تربیت تلقی می‌کنند، حال آنکه اولاً: همه عالم هستی نظام‌مند و قانونمند است؛ از این رو ما به فرمان دین و اولیای الهی مکلف به تقوای الهی و مراعات نظم امور می‌باشیم:

«اوصیکما و جمیع ولدی و اهلی و من بلغه کتابی، بتقوی الله و نظم امرکم» (سید رضی، ۱۳۷۹ش: نامه ۴۷)؛

ثانیاً: اساس شخصیت کودک در این دوره بنیان گذاشته می‌شود؛ از این رو مدیریت این دوره اهتمام ویژه‌ای می‌طلبد؛ لذا اگر در این دوره برای کودک برنامه‌ریزی نکنیم، محیط و دیگران طبق الگوی خود، شخصیت کودک را شکل خواهند داد. مقصود از تعبیرات ناظر به دوره اول در روایات فوق، ویژگی شخصیت کودک در این دوره است که حالت سیادت، فرماندهی و امیری دارد.

بدین جهت، برای قراردادن کودک در برنامه تربیتی خود باید با حفظ این ویژگی، فرزند را با میل و رغبت خودش در الگوی تربیتی مطلوب همراه نمود. و این معنی کار بسیار ظریف و دقیقی است که پختگی و خبرگی خاصی را می‌طلبد. تربیت در این دوره حساسیت ویژه‌ای دارد. از این رو، باید با آموزش مهارت‌های لازم به مادران، توانمندی آنان را در برخورد با کج خلقی‌ها و نافرمانی‌های فرزندان بالا برد.

این دوره، نظام آموزشی ویژه‌ای دارد که شخصیت کودک در الگوی تربیتی مطلوب باید ابتدا از طریق آموزش به مادر و بعضاً به پدر، مدیریت می‌شود. حفظ شخصیت سیادت و فرماندهی کودک، در این دوره او را باصلابت و باعزت و مناعت بار می‌آورد و او را برای آموزش مستقیم و فرمانبری دوره دوم آماده می‌کند.

از این رو، از دوره دوم با تعبیرات «خادم، عبد، متعلم و...» یاد می‌شود. برعکس اگر ویژگی فرماندهی فرزند در این دوره ارضا نشود، این خصلت به دوره بعد منتقل و موجب اختلال در نظام آموزشی آن دوره خواهد شد.

معمولاً اقتدار معلم و مربی (صلابت، سختگیری و بعضاً خشونت) در دوره دوم (دوره دبستان)،

رفتارِ سیادت مآبانه کودک را مهار می‌کند و موجب آسیب شخصیتی به عزت نفس او می‌گردد؛ و گاه صدمات جبران‌ناپذیری را به بار می‌آورد. با این شرایط، اگر کودک به حضور در مدرسه ادامه دهد، عطش اعمال فرماندهی و شر و شور کودکی اش به دوره دبیرستان کشیده می‌شود؛ درحالی‌که دیگر موازنه قدرت تغییر کرده است و حالا نوبت نوجوان است که تلافی اعمال قدرت معلم در دوره گذشته را بر سر معلم، شاگرد، مدرسه و والدین خویش در بیاورد!

به همین دلیل، هم‌اکنون در بسیاری از مدارس و خانواده‌ها، این جنگ قدرت را شاهدیم و گاه نوجوانان ارضانگشته در دوره سیادت، کادر آموزشی و خانواده را به تنگنا می‌کشاند و اشک معلم و والدین خویش را درمی‌آورند.

به‌هرحال اگر روند سیادت و فرماندهی دوره اول و عبودیت و اطاعت‌پذیری دوره دوم در شخصیت و تربیت کودک به درستی طی شود، فرزند در دوره سوم کم‌کم آماده پذیرش مسئولیت اجتماعی می‌شود. از این‌رو در این دوره از فرزند با تعبیرات «وزیر، مستخدم، و متعلم احکام و ضوابط ارتباطات» یاد می‌شود. انتهای این دوره به شکل‌گیری استقلال نسبی شخصیت نوجوان و صلاحیت تشکیل خانواده منجر می‌شود.

در حدیثی، یکی از اصحاب امام موسی کاظم^(ع) می‌گوید: مکرراً از حضرت شنیدم که می‌فرمود:

«شرارت و شیطنت پسر بچه در سنین کودکی بایستی امر مثبتی تلقی شود تا که موجب شود، او در بزرگی اش بردبار و عاقل شود؛ یستحب غرامة الغلام فی صغره لیکون حلیمًا فی کبره» (حر عاملی، ۱۴۰۳ق: ح ۲۷۶۳۷).

این معنی، همان شیطنت‌بازیِ کودکانه مدیریت‌شده توسط پدر، مادر و مربی است؛ نه اینکه اجازه دهیم کودک هرکاری دلش می‌خواهد، انجام دهد؛ چرا که کودک به بی‌ضابطگی و گردن‌کشی عادت خواهد کرد.

در روایتی، مقطع‌بندی سه‌گانه، دو شش‌سال و یک هفت‌سال، تعریف شده است:

«عن الصادق علیه السلام قال: احمل صبیک حتی یأتی علی ست سنین؛ ثم أدبه فی الکتاب ست سنین؛ ثم ضمّه إلیک، سبع سنین؛ فأدبه بأدبک؛ فإن قبل و صلح؛ و إلا، فخل عنه.» (امام صادق^(ع)، (طبرسی، ۱۳۹۲ق، ص ۲۲۲؛ محمدی ری شهری، ۱۳۶۷ش: ۵۷/۱).

این روایت، با مدلول اکثر روایات معتبر شیعه و اهل سنت ناهماهنگ است؛ لذا ۳ دوره هفت‌ساله قوت شهرت روایی لازم را دارد که ناظر به پسران است.

در روایات متعددی، مقطع چهارم رشد پسران، ۲۱ تا ۲۸ سالگی معرفی شده است؛ که با نظم مقاطع هفت ساله هماهنگ است؛ لذا رهنمود مهمی در مقطع بندی نظام آموزشی به ما تذکر می‌دهد:

«عن أبی عبد الله علیه السلام قال: یتغر الغلام (الصبی) لسبع (سنین) ویؤمر بالصلاة لسبع (سنین)؛ ویفرق بینهم فی المضاجع لعشر. ویحتمل لأربع عشرة (سنة) و منتهی طوله لاحدی و عشرين سنة؛ و منتهی عقله لثمان وعشرين سنة إلا التجارب» (کلینی، ۱۳۶۵ ش: ۶۹/۷؛ ۴۶/۶؛ طوسی، ۱۳۶۴ ش: ۱۱۰/۸ و ۱۸۳/۹).

از امثال این روایت شریف معلوم می‌شود نظام مقاطع تحصیلی، برای پسران، ۴ مقطع هفت ساله است.

رابطه مقاطع تحصیلی با جنسیت و مراحل رشد

همان گونه که گذشت در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از نقش منطقی و شرعی جنسیت در مقطع بندی تحصیلی، با توجه به ۳ مرحله «سیادت و فرماندهی»، «اطاعت و فرمانبری» و «وزارت و مشارکت اجتماعی» و هدف گذاری های کلان اسلامی برای مقاطع سه گانه، غفلت اساسی صورت گرفته است.

هم چنین، «دوره اول؛ دوره سیادت»، از مقاطع نظام آموزش و پرورش مطلوب، حذف شده است؛ حال آنکه همان گونه که خواهد آمد خود، شرعاً و عقلاً یک مقطع تحصیلی با ویژگی های خاص خود است. از این رو، با غفلت از موارد فوق، ۴ مقطع سه ساله یکسان (از آغاز ۶ سالگی تا پایان ۱۷ سالگی)، برای دختران و پسران تعریف نموده است.

حال آنکه از بدیهیات شرعی، عقلی و تجربی است که سن رشد و بلوغ و سن تکلیف دختر و پسر، تفاوت آشکاری دارد؛ و به طور طبیعی در زمان بندی مقاطع تحصیلی، اثر بارزی می‌گذارد.

از این رو، اولاً؛ در امر تعلیم و تربیت اسلامی علاوه بر اشتراکات، توجه به جنسیت دختر و پسر موضوعیت دارد؛ در نتیجه مقطع بندی سنی تحصیلی آنان یکسان نیست؛ ثانیاً؛ در کنار محتوای آموزشی مشترک، از حیث خصوصیات و مراحل رشد، محتوای آموزشی ویژه ای نیز خواهند داشت.

در روایت معتبری، یکی از اصحاب امام صادق (ع) می‌گوید:

«از حضرت، از دخترکی سؤال کردم که میان من و او محرمیتی نیست در حالی که سراغ من می‌آید پس او را بغل می‌کنم و او را می‌بوسم. پس، حضرت فرمود: هرگاه بر او شش سال گذشت، پس در دامت قرار نده؛ سألته عن جویریة لیس بینی و بینها محرم

تغشانی فأحملها، و أقبلها، فقال^(۲): إذا أتى عليها ست سنين فلا تضعها في حجرک" امام صادق^(۳) «(کلینی، ۱۳۶۵ش: ۵/۵۳۳).

نظیر روایت فوق از احمد بن نعمان، تأکید می‌کند که جایز نیست نامحرم دخترک شش ساله را ببوسد:

«سأله أحمد بن النعمان فقال: (عندی) جويرة ليس بيني وبينها رحم و لها ست سنين؟ قال^(۲): فلا تضعها في حجرک؛ و لا تقبلها» (طبرسی، ۱۳۹۲ق: ۲۲۳؛ صدوق، ۱۳۶۳ش: ۴۰۶/۳).

در روایت معتبر دیگری زرارہ از امام صادق^(۳) همین معنی را نقل می‌کند: «عن أبي عبد الله عليه السلام، قال: إذا بلغت الجارية الحرة ست سنين، فلا ينبغي لك أن تقبلها». (کلینی، ۱۳۶۵ش.، ۵/۵۳۳؛ طوسی، ۱۳۶۴ش.، ۷/۴۸۰)

نظیر این معنی در روایت معتبر دیگری نقل شده است:

«امام موسی کاظم^(۴)، نزد حاکم مکه بود و او با خواهر حضرت، دختر امام صادق^(۳)، ازدواج کرده بود؛ او دختری داشت که لباس هایی به او می‌پوشاند و دخترک به نزد مردان می‌آمد؛ و آنان نیز او را بغل می‌کردند و به سینه می‌چسباندند؛ پس همین که به حضرت رسید، او را با دست‌های کشیده نگه داشت و فرمود: هرگاه بر دختر شش سال گذشت، جایز نیست مرد نامحرم او را ببوسد و نه به سینه بچسباند؛ عن بعض أصحابنا قال: كان أبو الحسن الماضي^(۴)، عند محمد بن إبراهيم والي مكة، وهو تزوج فاطمة بنت أبي عبد الله عليه السلام؛ و كانت لمحمد بن إبراهيم، بنت يلبسها الثياب؛ و تجئ إلى الرجال؛ فيأخذها الرجل؛ و يضمها إليه. فلما تناهت إلى أبي الحسن عليه السلام، أمسكها بيديه ممدودتين؛ و قال: إذا أتت على الجارية ست سنين، لم يجز أن يقبلها رجل ليس (هي) بمحرم (له)، و لا يضمها إليه». (طوسی، ۱۳۶۴ش: ۷/۴۶۱).

در حدیث دیگری امام صادق^(۳) از امام باقر^(۵) و از امیر مؤمنان^(۶) نقل می‌کند که فرمود:

«هم آغوشی عريان مادر و دختر شش ساله اش با یکدیگر نوعی فحشا می‌باشد؛ عن جعفر بن محمد، عن أبيه^(۲) قال: قال علي عليه السلام: مباشرة المرأة ابنتها إذا بلغت ست سنين، شعبة من الزنا» (صدوق، ۱۳۶۳ش: ۳/۴۳۶).

در حدیثی امام صادق^(۳) سن تمیز پسران خردسال را هفت سالگی معرفی می‌کند: هرگاه دختر به شش سالگی رسید، پس نایستی پسر بچه او را ببوسد؛ و پسر بچه نایستی زن را ببوسد هرگاه که از هفت سال بگذرد»:

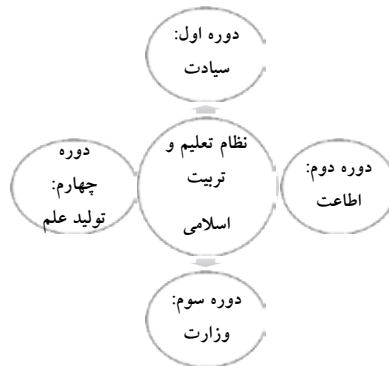
«قال أبو عبد الله عليه السلام: إذا بلغت الجارية ست سنين، فلا يقبلها الغلام؛ و الغلام لا يقبل المرأة، إذا جاز سبع سنين» (همو، ۳/۴۳۷).

پس ملاحظه می‌شود سن تمییز دختران، شش سالگی و سن تمییز پسران هفت سالگی معرفی شده است. از طرف دیگر سن بلوغ دختران نیز چندسال کمتر است؛ که متوسط تفاوت ۲ تا ۳ سال است (نوسان سن بلوغ دختران ۹ تا ۱۴ سال است). پس با این الگوی تفاوت سن رشد و بلوغ دختران و پسران معلوم می‌شود: سه مقطع هفت ساله «سیادت، اطاعت و وزارت»، ناظر به پسران است. خصوصاً با توجه به بعضی از این روایات سن بلوغ ۱۴ سال شمرده شده است که با سن بلوغ نوعی پسران هماهنگ است:

«پسریچه تا ۷ سالگی دندان‌های شیری اش می‌افتد و در ۹ سالگی امر به نماز می‌شود و در ۱۰ سالگی در رخت‌خواب میانشان جداسازی می‌شود و در ۱۴ سالگی بالغ می‌شود و منتهای قدش ۲۱ سالگی است و منتهای رشد طبیعی عقلش ۲۸ سالگی است و ادامه رشد عقلی اش از راه تجربه‌آموزی می‌باشد»:

عن أبي عبد الله عليه السلام قال: يثغر الغلام (الصبي) لسبع (سنين) و يؤمر بالصلاة لتسع (سنين) و يفرق بينهم في المضاجع لعشر. و يحتمل لأربع عشرة (سنة) و منتهى طوله لاحدى و عشرين سنة؛ و منتهى عقله لثمان و عشرين سنة إلا التجارب؛ (كليني، ۱۳۶۵ ش: ۶۹/۷؛ و ۴۶/۶؛ طوسی، ۱۳۶۴ ش: ۱۱۰/۸ و ۱۸۳/۹).

چنانچه در مبحث قبل گذشت در این روایت شریف مقطع چهارم رشد پسران ۲۱ تا ۲۸ سالگی معرفی می‌شود؛ که با نظم مقاطع ۷ ساله هماهنگ است؛ لذا به ما در مقطع بندی نظام آموزشی، تذکر مهمی می‌دهد. با توجه به مباحث گذشته، این نتیجه حاصل می‌شود که: در مورد دختران، با توجه به ویژگی ۶ سال تمام که بنا بر منابع شرعی، دختران را وارد مقطع جدیدی می‌نماید، و با توجه به روایت اخیر و روایت‌های مشابه آن، ۴ دوره هفت ساله، مقاطع تحصیلی دختران را تشکیل خواهد داد:



نمودار ۴: الگوی کلی مقاطع تحصیلی نظام تعلیم و تربیت اسلامی

نظام آموزشی دوره اول؛ دوره سیادت

مقدمه

آموزش‌های این مقطع و مقطع دوم، در نظام تعلیم و تربیت اسلامی، با هدف تحقق هویت ارزشی اسلامی افراد، و مصونیت آنان از فتنه‌های روزگار، با محوریت قرآن خواهد بود: «و هرگاه فتنه‌های فرهنگی، اخلاقی و... بر شما هم چون پاره‌های شب ظلمت افزا یورش آورد، پس بر شماست که به قرآن پناه آورید و به آن ملتزم شوید؛ فإذا التبست علیکم الفتن کقطع اللیل المظلم، فعلیکم بالقرآن؛ (کلینی، ۱۳۶۵ ش، ۵۹۹/۲).

قدم اول در این باب، آموزش بر مبنای انس با موسیقی قرآن است که در مقطع دوره سیادت، برجستگی خاصی دارد.

این مقطع، سه مرحله "رحم (نطفه تا چهار ماه اول، حلول روح تا ۹ ماهگی (تولد)"، "شیرخوارگی (تولد تا پایان ۲ سالگی)"، و مرحله "دوره ابتدایی (۳ تا ۶-۷ سالگی)" را در بر دارد:



نمودار ۵: الگوی کلی مراحل دوره سیادت دختران و پسران

الف - مرحله رجم

در منطق اسلام، تعلیم و تربیت از گهواره آغاز می‌گردد و تا آخر عمر ادامه می‌یابد:

«اطلبوا العلم من المهد الى اللحد» پیامبر (ص) (فیض کاشانی، ۱۴۰۶ق.، ۱/۱۲۶؛ شهید ثانی، ۱۴۰۹ق.، ۱۱۱)

این بیان اگرچه به پیامبر (ص) منسوب شده و در روایت بودنش تردید است، با این حال مضمونش با عمومات و رهنمودهای دیگر دینی تأیید می‌شود. در واقع با تتبع گسترده‌تر در منابع اسلامی، تعلیم و تربیت اسلامی از شکل‌گیری نطفه آغاز می‌گردد؛ و اساس شخصیت انسان در شب زفاف پدر و مادر بنیان گذاشته می‌شود؛ گویی این شب، شب قدر فرزند است؛ لذا قرآن کریم در مراقبت از بستر و نحوه شکل‌گیری نطفه فرزند، به پدر و مادران هشدار می‌دهد که: به هوش باشید مبادا در شکل‌گیری شخصیت فرزند، شیطان شراکت یابد؛ و در واقع، ۳ تن با یکدیگر درآمیزند: پدر، مادر، و شیطان:

«... و شاركهم فی الاموال و الاولاد...» (اسراء: ۶۴).

پس تعبیر «مهد» در بیان مذکور، یا عنوانی کلی است که اشاره به دوره کودکی و طفولیت دارد که دوره رحم را نیز در بر می‌گیرد یا اینکه ناظر به آغاز تعلیم و تربیت مستقیم و حضوری است؛ و إلا علاوه بر آیه شریفه، دلایل قرآنی روایی و عقلی متعددی، گویای آغاز تعلیم و تربیت از رحم مادر است؛ هم چون آیه شریفه سوره بقره که در شکل‌گیری نطفه و شخصیت فرزند، پدر را باغبان و مادر را کشتزار توصیف می‌کند:

«نساؤکم حرث لکم، فاتوا حرثکم انی شتم...» (بقره: ۲۲۳).

و هم چون آیه شریفه سوره آل عمران که از حالت معنوی و اخلاص مادر حضرت مریم در دوره بارداری خبر می‌دهد؛ یعنی که حالات و وضعیت روحی روانی و شخصیتی مادر در شکل‌گیری شخصیت فرزند مؤثر است:

«اذ قالت امرأة عمران: ربّ انی نذرت ما فی بطنی محرراً فتقبل منی؛ انک انت السميع

العلیم» (آل عمران: ۳۵).

نیاز به تذکر است: از چهار ماهگی با حلول روح الهی، کودک در رحم مادر می‌شنود؛ لذا قرارگرفتن مادر در معرض موسیقی ملکوتی قرآن، یا قرائت موسیقایی قرآن و در طول آن دعا و مناجات، مهم‌ترین تغذیه معنوی مستقیم کودک است.

ب - مرحله شیرخوارگی و کودکی

در این مرحله نیز، شخصیت مادر و حالات او و حتی ضعف‌های جسمی و پزشکی اش، نقش حیاتی در شخصیت و جسم کودک دارد. از این رو، در احادیث آمده است:

امام رضا (ع) از پدران معصومش از پیامبر اسلام (ص) نقل می‌کنند که فرمود:

«عن الرضا، عن آبائه عليهم السلام قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله: لا تسترضعوا الحمقاء ولا العمشاء فان اللبن يعدى؛ از زن احمق و با ضعف چشم اشک‌ریزی دائم، شیردهی را درخواست نکنید؛ چرا که شیر شخصیت و وضعیت مادر را به کودک سرایت می‌دهد» (کلینی، ۱۳۶۵ ش، ۴۳/۶؛ حر عاملی، ۱۴۰۳ ق، حدیث ۲۷۶۰۲).

امام باقر (ع) می‌فرماید:

«برای فرزندت، شیر زن نیکو منظر را درخواست نما؛ و از زن زشت منظر، پرهیز کن؛ چرا که، شیر، شخصیت و وضعیت دایه را سرایت می‌دهد»:

«قال الباقر عليه السلام: استرضع لولدك لبن الحسان؛ وإياك والقباح؛ فإن اللبن يعدى؛» (حر عاملی، ۱۴۰۳ ق، ۱۸۹/۱۵).

در حدیث مشابه دیگری مطلوبیت دایه خوش منظر و نورانی مطرح شده است:

«و قال عليه السلام: عليكم بالرضاء من الظورة فإن اللبن يعدى» (همو، ۱۸۹/۱۵).

در حدیث دیگری، از امام صادق (ع) از امیر مؤمنان (ع)، از غلبه شخصیت دایه بر طبیعت کودک خبر می‌دهد و با بیانی از پیامبر (ص)، بر رشد کودک مبتنی بر شخصیت دایه تأکید می‌کند؛ از این رو از درخواست شیردهی از زنان کم عقل، نهی می‌کند:

«عن أبي عبد الله عليه السلام، قال: قال أمير المؤمنين عليه السلام: لا تسترضعوا الحمقاء فان اللبن يغلب الطباع؛ قال: قال رسول الله صلى الله عليه وآله: لا تسترضعوا الحمقاء؛ فان اللبن يشب عليه.» (همو، حدیث ۲۷۶۰۱).

در این باب، روایات مشابه فراوان دیگری آمده است:

«عن أبي عبد الله عليه السلام قال: قال أمير المؤمنين عليه السلام: انظروا من يرضع أولادكم؛ فان الولد يشب عليه» (همو، حدیث ۲۷۵۹۹).

«عن أبي جعفر عليه السلام قال: لا تسترضعوا الحمقاء؛ فان اللبن يعدى؛ وإن الغلام ينزع إلى اللبن؛ یعنی إلى الظئر في الرعونة والحمق» (همو، حدیث ۲۷۶۰۰).

«ليس للصبى خیر من لبن أمه» (همو، حدیث ۲۷۶۰۳).

امام باقر (ع)، از امیر مؤمنان (ع)، نقل می‌کند که فرمود:

"برای شیردهی، زن مناسبی انتخاب کنید؛ همان‌گونه که برای انتخاب همسر، خیر را می‌طلبید؛ چراکه شیردهی، طبع فرزند را تغییر می‌دهد»:

«عن جعفر، عن أبیه أن علیا علیه السلام کان یقول: تخیروا للرضاع کما تخیرون للنکاح؛ فان الرضاع یغیر الطباع؛ (همو، حدیث ۲۷۶۰۴).

ملاحظه می‌شود: نظام آموزشی تربیتی، این دوره عمدتاً، از حیث متعلم، مادر محور و از حیث محتوی، قرآن محور است. در این نظام مادر باید از حیث مجموعه اقتضانات وجودی‌اش، حد اقل از جهات "تغذیه مناسب؛ مراقبت مداوم پزشکی لازم؛ رعایت مسائل بهداشتی؛ حفظ و تداوم حال معرفتی معنوی و موسیقایی قرآن محور؛ و رعایت آداب و ضوابط شرعی" است، توسط جامعه و حاکمیت، حمایت آموزشی و پشتیبانی قرنطینه‌گونه شود:



نمودار ۶: الگوی کلی حمایت جامع از مادران، توسط جامعه و حاکمیت

پایان شیرخوارگی؛ آغاز تعلیم و تعلم مستقیم کودک

آغاز سه‌سالگی در نظام تعلیم و تربیت رسمی اسلامی، نقطه شروع آموزش مستقیم کودک است. سند در این باب، سیر و سیره شخصیتی پیامبر اسلام (ص) است که با تأکید در قرآن کریم و سنت، رهنمود بهره‌گیری از سیر و سلوک حضرت تذکر داده شده است:

«و لکم فی رسول الله اسوة حسنة...» (احزاب: ۲۱).

«انه لقرآن کریم... لایمسه الا المطهرون» (واقعه: ۷۷-۷۹).

به بیان امیرمؤمنان (ع)، آموزش مستقیم حضرت رسول (ص) در کلاس الهی، به‌عنوان فطرت و قرآن مجسم و الگوی تعلیم و تربیت اسلامی تمام‌عیار قرآن کریم، از زمان پایان شیرخوارگی که

ابتدای سه‌سالگی است، آغاز شده است:

«ولقد قرن الله به^(ص) من لدن ان كان فطيما اعظم ملك من ملائكة يسلك به طريق المكارم ومحاسن اخلاق العالم ليله ونهاره» (سید رضی، ۱۳۷۹ ش،، خ ۱۹۲).

آموزش و ترنم محتوای آهنگین، محور آموزش در مرحله سیادت و مرحله عبادت است و این مهم، بر چه منبعی جز قرآن کریم و موسیقی ملکوتی اش می‌تواند استوار شود؛ موسیقایی که غذای ویژه روح انسان و وسیله قدرتمند اعتلای روح به عالم شهود و ملکوت است.

از این رو، انس مستمر با موسیقی قرآن و نفوذ آن در تمام زوایای وجود انسان، و به تبع قرآن کریم، انس با موسیقی دعا و مناجات، راهبرد اساسی اسلام در آغاز تعلیم و تربیت اسلامی در رسیدن به مقامات معنوی و هم‌نشینی با فرشته‌خویان و فرشتگان است و در روز قیامت قرآن کریم حافظ و مدافع او خواهد بود:

«عن أبي عبد الله (عليه السلام) قال: من قرأ القرآن وهو شاب مؤمن اختلط القرآن بلحمه ودمه وجعله الله عز وجل مع السفارة الكرام البررة وكان القرآن حجيذا عنه يوم القيامة...» (کلینی، ۱۳۶۵ ش،، ۶۰۳/۲).

اهتمام به الحان موسیقایی قرآن، چنان است که اهتمام‌نداشتن به آن، دوری از سنت قرآنی اهل بیت^(ع)، تلقی شده است:

«اقرؤوا القرآن وابكوا فان لم تبكوا فتباكوا ليس منا من لم يتغن.» پیامبر^(ص) (متقی هندی، ۱۴۰۹ ق،، ۶۰۹/۱؛ صدوق، ۱۳۶۳ ش، ۲۷۹/۱).

شیخ صدوق در معانی الاخبار، تغنی به قرآن، را به مستغنی شدن به قرآن از نیاز به غیر قرآن، تفسیر می‌کند؛ این معنی به قرینه سیاق امثال حدیث قبل که تغنی به قرآن را در فضای صوت لحن قرآن مطرح می‌نماید دور از مفاد حدیث می‌باشد؛ همانگونه که فیض کاشانی و شیخ یوسف بحرانی نیز، به این بعد از معنی تذکر می‌دهند؛ از این رو، با توجه به روایات فراوان، تغنی به قرآن، ضرورت اخلاقی رعایت صوت حسن در انس با قرآن، را در کنار توجه به معنی، مورد تأکید قرار می‌دهد:

«ما ذكره الصدوق أيضا في معنى حديث: «من لم يتغنَ بالقرآن فليس منا»؛ حيث فسره بمعنى «الاستغناء به»؛ و الذي عليه الأكثر منهم المحدث الكاشاني في تفسيره (فیض کاشانی، ۱۴۱۶ ق،، ۷۲/۱) أنه بمعنى «تحسين الصوت به و ترينه» (یوسف

بحرانی، ۱۴۲۳ق.، ۲/۲۱).

پس موسیقی قرآن، به‌عنوان مقدمه ورود به معانی قرآن، گنجینه ملکوتی بی‌نظیری در شکل‌دهی به شخصیت معنوی کودکان و نوجوانان و سرمایه فوق‌العاده‌ای در امر موسیقی‌درمانی است که قدر و قیمت آن هنوز در میان متدینین و حوزه‌های علمیه شناخته نشده است.

نقش بی‌بدیل موسیقی ملکوتی قرآن، توسط امام سجاد، در درمان بحران‌های روحی روانی فرد و جامعه، هم‌چون جامعه بحران‌زده بعد از سه حادثه هول‌انگیز کربلا، واقعه حرّه (کشتار اهل مدینه و بی‌حیثیتی ناموسی آن) و به‌منجیق بسته‌شدن کعبه، قدری ما را به کارکرد عظیم موسیقی معنوی قرآن، دعا و مناجات واقف می‌گرداند. از این‌رو، باید در نظام تعلیم و تربیت رسمی، امکان مسلح‌شدن کودکان و نوجوانان به انس با این موسیقی و توان تولید و ارائه آن، حداکثر تا رسیدن به سن بلوغ فراهم گردد؛ تا کودک و نوجوان ما در میانه بحران‌های فردی، خانوادگی، اجتماعی و سیاسی به‌جای پناه‌آوردن به موسیقی اهل تباهی، غفلت و فساد، به موسیقی قرآن و دعا و مناجات پناهنده شود و حفاظت روحی یابد.

دوره دوم؛ دوره اطاعت و بندگی مقدمه

مقصد دوره اطاعت (۶-۷ سال دوم)، رسیدن به بلوغ ابتدایی و تلبس به تکالیف شرعی است. این تلبس، نیازمند معرفت و ایمان آگاهانه به اصول اعتقادات است: معرفت و ایمان به خداوند؛ حقانیت و خدایی‌بودن قرآن کریم؛ حقانیت پیامبر اسلام (ص) و جانشینان معصوم او (ع)؛ و حقانیت آخرت. نظام آموزشی تربیتی این دوره، مسئولیت‌بسترسازی این معرفت و ایمان اختیاری را شرعاً بر عهده دارد. بسترسازی معرفت، نیازمند معلمان توانمند در آموزش قرآن‌محور است؛ و بسترسازی معنوی، نیازمند ارتباط دانش‌آموزان با مریبان ارزشی و معتمد معنوی است؛ نکته‌آخر، ضرورت نقش معلمان توانمند و اهل معنویت را مطرح می‌نماید؛ چرا که در امر تعلیم و تربیت، علاوه بر علم معلم، ویژگی شخصیت او نیز موضوعیت دارد؛

امام باقر (ع)، در تفسیر آیه شریفه ۳۴ سوره عبس «پس انسان، بایستی در خوراک خود (مادی و معنوی اش)، دقت کند؛، می‌فرماید:

«دقت کند در خوراک علمی معنوی اش که از چه کسی اخذ می‌کند»:

”قی قوله تعالی: «فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ» (عبس: ۳۴)، قال (ع): علمه الذی یأخذه
 عن یأخذه.» امام باقر (ع) (مفید، ۱۴۱۴ق.، ص ۲؛ بحرانی، بی تا، ۵/۵۸۵).
 حال آنکه در امر پژوهش، سخن موضوعیت دارد نه گوینده سخن:
 «فبشر عباد الذین یستمعون القول فیتبعون أحسنه...» (زمر: ۱۸)؛
 «خذ الحکمة ممن أتاک بها وانظر إلی ما قال ولا تنظر إلی من قال.» علی (ع): (لیثی
 واسطی، ۱۳۷۶ش.، ص ۲۴۱)؛
 «الحکمة ضالة المؤمن فخذ الحکمة ولو من اهل النفاق.» (سید رضی، ۱۳۷۰۹ش.،
 حکمت ۸۰)؛
 «خذ الحکمة ولو من المشرکین» علی (ع) (طبرسی، ۱۴۱۸ق.، ص ۲۳۸).

هویت معنوی و آموزش قرآن محور در دوره سیادت و اطاعت

رئوس آموزش های هویت محور بر مبنای قرآن، چنین است:

- ادامه انس با قرآن و تولید موسیقی آن؛
- معرفت به عقاید، اخلاق و احکام قرآن بر محور قصص قرآن و آیه های مربوط به آخرت که
 بیش از نیمی از قرآن را در بر می گیرد؛
- معرفت تطبیقی و نقادانه به ادیان، خصوصاً معرفت به محتوای کتاب اصلی یهود (عهد
 عتیق: ۳۹ تا ۴۶ کتاب مشهور: اسفار خمسه، کتاب یوشع تا کتاب ملائک نبی) و کتاب
 اصلی مسیحیت (عهد جدید: ۲۷ کتاب مشهور: اناجیل چهارگانه، اعمال رسولان، ۲۱
 نامه و مکاشفه یوحنا)؛
- معرفت کاربردی به سبک زندگی معیشتی؛ ضرورت های مادی: تغذیه صحیح، پوشاک،
 نور، هوا، رنگ، مهارت های حرکتی و... .



نمودار ۷: الگوی کلی آموزش های قرآن محور در دوره اطاعت

«دوره سیادت و اطاعت»، به بلوغ طبیعی دختر و پسر و سن تکلیف، ختم می‌شود؛ که این خود، همان «دوره هویت محوری» است. همان‌گونه که گذشت در این دو دوره آموزش‌ها باید بر محور «موسیقی و متن قرآن» خصوصاً «قصص قرآن و آخرت» شکل گیرد که جمعاً بیش از نیمی از قرآن را در برمی‌گیرند؛ چراکه «موسیقی معنوی قرآن» نیاز فطرت سالم و پناهگاه روانی انسان‌ها خصوصاً نوجوانان و جوانان است. «قصص و آخرت» نیز شامل الگوی تربیتی و ارائه بازخورد اعمال خوب و بد در قلمروی دنیا و آخرت و تجربیات و عبرت‌ها برای زندگی کنونی جامعه خصوصاً برای جوانان است.

«أدبوا أولادکم علی ثلاث خصال: حب نبيکم و حب أهل بيته و قراءة القرآن.» (محمدي ری شهری، ۱۳۶۷ ش، ۱/۵۷).

دوره سوم؛ دوره وزارت و مشارکت اجتماعی

مقدمه

این مرحله، آغاز استقرار شخصیت و رسیدن به حد مشارکت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تشکیل خانواده بر مبنای ارزش‌های اسلامی است؛ و آموزش‌ها «شغل محور، و خانواده‌محور» خواهد بود:



نمودار ۸: الگوی کلی آموزش‌های دوره سوم: وزارت

در «دوره وزارت»، که به ۱۸ سالگی دختران و ۲۱ سالگی پسران ختم می‌شود، «شغل محوری» و «خانواده‌محوری»، اساس آموزش‌ها را تشکیل می‌دهد.

هدف این دوره، طبعاً تربیت تکنیسین در ضرورت‌های مختلف جامعه و خانواده است؛ تا با اتمام این دوره، جوانان صلاحیت اشتغال مناسب و تشکیل خانواده را به‌دست آورند.

اکثریت جوانان (بیش از ۸۰٪) با اتمام این دوره با هویت دینی و حرفه‌ای مناسب، وارد بازار کار و زندگی متأهلی خواهند شد. گرچه در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به هویت حرفه‌ای به‌ویژه در دوره متوسطه، توجه شده است اما این معنی بدون توجه به ویژگی مقاطع تحصیلی، به

همه دوره‌ها تسری داده شده است؛ و این تسری بدون تفکیک تمرکز بر دورهٔ تحقق هویت ارزشی قبل از بلوغ و تمرکز بر خانواده‌محوری و شغل محوری بعد از بلوغ، صورت گرفته است. و اساساً مقطع بندی‌ها بدون توجه به مراحل رشد از منظر اسلام طراحی شده است:

«گسترش و توسعه دادن به حِرَف و مهارت‌های مورد نیاز جامعه و تعلیم متناسب و برنامه‌ریزی‌شده آن در همه دوره‌های تحصیلی و برای همه دانش‌آموزان» (سند تحول بنیادین، راهکار ۱/۶).

«تنظیم و اجرای برنامه جامع کارآفرینی و مهارت‌آموزی برای تمام دوره‌های تحصیلی به‌ویژه دانش‌آموزان دوره متوسطه تا پایان برنامه پنجم توسعه در برنامه درسی و آموزشی» (سند تحول بنیادین، راهکار ۵/۶).

الگوی سنی مناسب پسران برای تشکیل خانواده و مسئولیت شرعی تدبیر و اقتصاد خانواده، سن رشد است که با توجه به روایات ۱۸ تا ۲۱ سالگی است؛

یتیمان را بیازمایید؛ تا آنکه هرگاه به سن بلوغ جنسی رسیدند پس اگر از آنان رشدی را دریافتید پس اموالشان را به آنان تحویل دهید»:

«وابتلوا الیتامی حتی إذا بلغوا النکاح، فإن آنستم منهم رشدا فادفعوا الیهم اموالهم...» (نساء: ۶).

از نشانه‌های توان تدبیر خانواده، رشد عقلی و اقتصادی است. دو شرط بلوغ و رشد عقل اقتصادی در تدبیر اموال و بالتبع در تدبیر خانواده در کلام صاحب‌نظران اسلامی آمده است:

«فیعلم من ذلك أن نفوذ تصرفات الصبی یتوقف علی أمرین: البلوغ و الرشده، و إذن فالآیة الکریمة دالة علی المنع عن تصرفات الصبی قبل البلوغ و إن کان رشیداً.» (خوبی، ۱۴۲۶ق، ۵۲۱/۲).

پایان سن رشد و جهت‌گیری شخصیتی نوعاً، همان‌گونه که در روایات مراحل رشد گذشت، ۲۱ سالگی است؛ در برخی از روایات معتبر، آغاز سن رشد ۱۸ سالگی است:

«عن أبی عبد الله علیه السلام فی قول الله عز وجل: و لما بلغ أشده و استوی آتیناه حکما و علماً؛ قال (ع): أشده، ثمان عشر سنة...» (صدوق، ۱۳۶۱ش، ص ۲۲۶).

پس حدود سن رشد اولیه و بالتبع سن مناسب تأهل پسران در اسلام، ۱۸ تا ۲۱ سالگی است. سن تأهل دختران، با توجه به ۳ دورهٔ شش‌ساله در مراحل رشد آنان، ۱۲ تا ۱۸ سالگی است؛ که سن مناسب تأهل، در شرایط عادی در مناطقی هم‌چون ایران، از ۱۵ تا ۱۸ سالگی خواهد بود. این الگوی سنی تأهل پاک و مطهر دختران و پسران، در منطق اسلامی، نصف اول دین نوجوان را

محقق می‌نماید:

«من تزوج فقد احرز نصف دینه فلیتق الله فی النصف الباقی.» پیامبر (ص).

(طبرسی، ۱۳۹۲ق، ص ۱۹۶؛ مجلسی، ۱۴۰۴ق،، ۲۱۹/۱۰۰)

امری که با رشد فرهنگ غرب‌گرایی در جامعه ما بسیار عجیب و غیرقابل‌باور تلقی می‌گردد. تأهل سالم با این الگوی سنی، مدد بزرگی است به نظام تعلیم و تربیت اسلامی و تحقق ارزش‌های اخلاقی و شخصیت انسانی نوجوانان و جوانان جامعه:

«زوجوا ایامکم؛ فان الله یحسن لهم فی اخلاقهم؛ و یوسع لهم فی ارزاقهم؛ و یرید فی مرواتهم» (راوندی، ۱۳۷۳ش، ص ۱۷۸).

این مقصود از رشد شخصیتی نوجوان و جوان، از راه تأهل سالم، امر عظیمی است که از هیچ طریق دیگری حتی صرف هزینه‌های گزاف به دست نمی‌آید؛ و بی‌جهت برای تحقق آن، در پی راهکارهای جایگزین نباشیم که آب در هاون کوبیدن است.

با توجه به الگوی مراحل رشد دختران در اسلام و رسالت هویت‌بخشی ارزشی در دو مقطع اول و دوم، آمادگی دختران برای تأهل در سنین بعد از بلوغ امری عجیب نخواهد بود. خصوصاً که مسئله بلوغ زودرس با توجه به تغذیه‌های هورمونی و عوامل روانی محرک جنسی، در رسانه‌های مجازی و...، توجه به جریان تأهل سالم را در سنین بعد بلوغ، امری بسیار جدی و غیرقابل‌غفلت، می‌نمایاند.

بیانات اسلامی در این باب، خصوصاً با این مسائل اجتماعی آخرالزمانی، تأکید و اهمیت ویژه می‌یابد؛ و تأهل سالم در این سنین را از مصادیق سعادت‌مندی خانواده‌ها و موجب به‌هم‌ریختن کید شیاطین و دفع شرارت آنان، و احراز دوسوم دین نوجوان (بالا‌تر از نصف دین در شرائط عادی)، معرفی می‌کند:

«ما من شاب تزوج فی حدائنه سنه الا عَجَّ شیطانُه یا ویله! یا ویله! عصم منی ثلثی دینه؛

قال (ص): فلیتق الله العبد فی الثلث الباقی.» امام موسی بن جعفر از پیامبر (ص)،

(مجلسی، ۱۴۰۳ق،، ۱۰۰/۲۲۲).

با این توجه، راهبرد اسلامی در حداکثر زمان تأهل، مقارنت آن با تحقق هویت حرفه‌ای نوجوانان و جوانان خواهد بود که نهایتاً برای دختران ۱۸ سالگی و برای پسران ۲۱ سالگی است؛ بلکه گاه بعد از سن بلوغ و قبل از اتمام دوره آموزش حرفه‌ای است؛ تا چه رسد به اینکه بخواهیم احراز شغل از پس آموزش حرفه‌ای را شرط تأهل مطرح کنیم.

بله، با این مبنای اسلامی، یکی از راهبردهای نظام اشتغال باید تعریف اشتغال مناسب برای

دانش‌آموختگان نظام تعلیم و تربیت رسمی سه‌مرحله‌ای، مقارن با اتمام آموزش حرفه‌ای آنان باشد؛ که در این صورت کسب درآمد برای اداره زندگی متأهلی، فاصله‌چندانی با تشکیل خانواده آنان نخواهد داشت. با این وجود، لازمه‌الگویی اسلامی سن تأهل در نیمه دوم مرحله سوم نظام تعلیم و تربیت رسمی جوانان، تأمین حداقل‌های اقتصادی سه‌گانه زندگی جوانان (مسکن، حداقل وسایل زندگی مشترک و حداقل درآمد ماهیانه) توسط جامعه و حکومت اسلامی، در یک تقسیم مسئولیت شرعی و قانونی، قبل از اشتغال و کسب درآمد جوانان است.

ضرورت تحقق تأهل قبل از اشتغال و نهایتاً در شرایط خاص مقارن اشتغال، در سیره حضرت موسی^(ع)، با شخصیت کارفرمای مؤمن اهل مدین و به نقل مشهور اهل تفسیر، با شعیب نبی^(ع) مشاهده می‌شود که اول بدون کمترین هزینه‌ای از جانب این جوان باصلاحیت ارزشی و حرفه‌ای (قوی و امین)، ولی فاقد درآمد، اقدام به تحقق تأهل او می‌کند؛ سپس او را به‌عنوان کارمند استخدام می‌نماید؛

«قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ قَالَ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أَنْكِحَكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَيَّ أَنْ تَأْجُرَنِي ثَمَانِي حَجَّجٍ فَإِنْ أَتَمَمْتَ عَشْرًا فَمِنْ عِنْدِكَ وَ مَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّالِحِينَ (قصص: ۲۶-۲۷).»

نکته بدیع اداری مالی و نظام دستمزد در این استخدام اسلامی، کفایت دریافتی فرد برای پرداخت هزینه ازدواج (صرفاً مهریه) و هزینه جاری زندگی مشترکش به مدت ۸ تا ۱۰ سال است. فلسفه این نحوه تدبیر در استخدام و پرداخت دستمزد در آیه شریفه، ضرورت سخت‌گیری نکردن بر جوانان در مسیر تأهل و اشتغال، معرفی شده است:

«وَمَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّالِحِينَ». (قصص: ۲۷)

نکته بدیع دیگر، در این سنت زیبای ازدواج و استخدام اسلامی، تعیین میزان مهریه، متناسب با میزان درآمد واقعی فرد در آینده کاری خود با توجه به دیگر مخارج زندگی است.

نکته آخر آنکه، میزان پرداخت دستمزد به‌گونه‌ای است که تمام هزینه‌های آغاز تأهل، تأمین مسکن، حداقل امکانات زندگی، مخارج ماهیانه، تکثیر نسل و مخارج آنان، بدون مشقتی بر زوج جوان، با اشتغال ۸ تا ۱۰ سال آینده فرد، پرداخت می‌شود؛ بدون آنکه در آغاز زندگی فرد مخارج شروع تأهل، بر دوش او قرار گیرد. با این توجهات و تذکرات معلوم می‌شود با نگرش

۱. یکی از آن دو (دختر) گفت: «پدرم! او را استخدام کن، زیرا بهترین کسی را که می‌توانی استخدام کنی آن کسی است که قوی و امین باشد (و او همین مرد است!)» (شعیب) گفت: «من می‌خواهم یکی از این دو دخترم را به همسری تو درآورم به این شرط که هشت سال برای من کار کنی و اگر آن را تا ده سال افزایش دهی، محبتی از ناحیه توست من نمی‌خواهم کار سنگینی بر دوش تو بگذارم و ان شاء الله مرا از صالحان خواهی یافت.»

جامع و سیستمی، نظام رسمی تعلیم و تربیت اسلامی، نمی تواند جدای از نظام اشتغال و جدای از نظام های دیگر در خدمت خانواده و جدای از مسئولیت شرعی و قانونی خانواده ها و حکومت، تعریف و تدبیر شود.

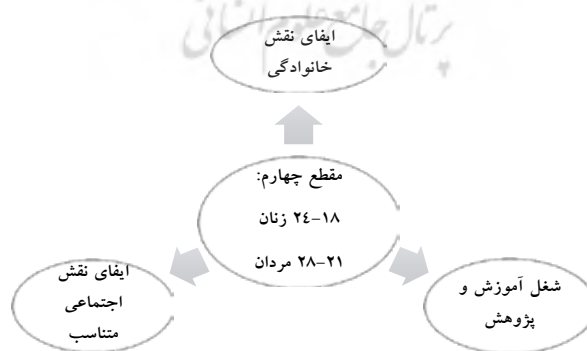
علم محوری و تولید علم در دوره چهارم

«دوره علم محوری»، «دوره تربیت نخبگان» خواهد بود (۱۸ تا ۲۴ برآید ختران؛ ۲۱ تا ۲۸ برای پسران) که گسترش مرزهای دانش و تولید علم را در نظر دارد.

این دوره که طبعاً به نخبگان اختصاص دارد حداکثر ۲۰٪ جامعه را تشکیل می دهد (قانون و یلفردو پارتو در اینجا قابل دفاع است). شغل این افراد، آموزش و پژوهش است؛ لذا باید متناسب با شأنشان بورسیه شوند و زندگی شان تأمین گردد. برخلاف مقاطع تحصیلی فوق، هم اکنون بدون هدف درستی همه دانش آموزان را وارد دوره تحصیلات عالی می کنیم؛ نتیجه این وضعیت، فرصت سوزی عمر و ثروت و ایجاد مطالبات ویژه ای برای اکثریت است؛ که در فردای روزگار، کسی توان پاسخ گویی به آن را نخواهد داشت. در این شرایط نه اشتغال مفیدی شکل می گیرد و نه خانواده ای سامان می یابد؛ بلکه بحران های خطرناک اخلاقی، دینی و معیشتی فراوانی همراه خواهد داشت. محورهای مقطع چهارم چنین است:

مقطع چهارم؛ مقطع نخبگان زن (۱۸ تا ۲۴ سالگی) و نخبگان مرد (۲۱ تا ۲۸ سالگی):

در این مقطع عمده مسئولیتهای نخبگان زن و مرد، "ایفای نقش خانوادگی، آموزش و پژوهش؛ ایفای نقش اجتماعی متناسب با شأن خود" است.



نمودار ۹: الگوی کلی مسائل مقطع چهارم نخبگان زن و مرد

جنسیت و گرایش‌های تحصیلی

اشتغال، نوعاً محتاج دانش و مهارت است. جهت‌گیری جنسیتی در امر اشتغال، عقلاً و شرعاً، یک ضرورت اساسی در نقش مکملی خانوادگی و اجتماعی زن و مرد است؛ لذا صرف‌نظر از ضرورت تجدیدنظر در تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی، بر اساس الگوی مقاطع چهارگانه جنسیتی، و نقش مکملی زن و مرد در خانه و اجتماع، ضرورت فوق باید در سیاست‌گذاری جذب دانشجو در گرایش‌های مختلف در کوتاه‌مدت و میان‌مدت اعمال شود؛ حال آنکه این چنین نیست و در نتیجه، حضور زنان در گرایش‌های مهندسی معدن، عمران و... فراوان مشاهده می‌شود.

و از طرفی دیگر در رشته الهیات، علوم تربیتی و مشاوره و بهداشت و درمان، خصوصاً در دو محور اخیر به زنان نیاز فراوان وجود دارد؛ که تاکنون پر نشده است؛ لذا ضروری است با توجه به ضرورت‌های عقلی و شرعی در جامعه و نکات ذیل، در سیاست جذب دانشجو تجدیدنظر و اصلاح صورت گیرد:

نزدیک به دوسوم دانشجویان دانشگاه‌ها را خانم‌ها تشکیل می‌دهند. این معنی در آینده مملکت موجب خطرات و بحران‌های امنیتی، اخلاقی و روانی فراوانی خواهد شد؛ چرا که از یک طرف با این آمار نیمی از خانم‌های تحصیل کرده از همسر همتای در تحصیلات محروم خواهند بود.

چرا که، به هر حال اغلب رابطه نسبی مستقیمی بین تحصیلات و رشد عقلانی وجود دارد. فقدان کفویت مرد در این معنی، خود موجب اختلال در امر همسریابی و تشکیل خانواده خواهد شد؛ در نتیجه خطرات امنیتی و ناموسی را به دنبال خواهد آورد. در صورت تشکیل خانواده، در جریان تدبیرها و تصمیمات زندگی، به جهت قوامیت و سرپرستی مرد و برتری تحصیلی خانم بر شوهر خود، موجبات تنش و تعارض را با شوهران، فراهم خواهد ساخت.

از طرف دیگر، با کمبود مرد تحصیل کرده، حوزه‌های مختلف اشتغال باید به زنان سپرده شود. این معنی نیز علاوه بر مشکلات فوق، در صورت تشکیل خانواده، موجبات تن‌پروری و بی‌شخصیتی شوهران بیکار و بیگاری مضاعف زنان، هم در نان‌آوری خانواده و هم در عهده‌داری شأن همسری و خصوصاً مادری خواهد شد. این وضعیت خود در نهایت مسیر زندگی متأهلی را به گسست و جدایی، خواهد کشاند؛ و زنجیره آسیب‌های مضاعف را در پی خواهد آورد.

نکته اساسی دیگر اینکه در منطق قانون‌گذاری اسلامی از یک طرف تأهل، بستر ساز حداقل سلامت روابط اداری و اجتماعی است و از طرف دیگر خانم‌ها با ازدواج، دو شغل خانوادگی همسری و مادری برایشان محقق می‌شود؛ حال آنکه مردان با ازدواج محتاج شغل اجتماعی اند تا

هزینه زندگی مشترک را تأمین نمایند.

پس اولاً: شغل اجتماعی برای مردان شغل اول و شغل اجتماعی برای زنان، شغل سوم محسوب می‌شود؛ ثانیاً: میزان ساعات اشتغال زنان (مجموع ساعات اشتغال خانوادگی و اجتماعی ضروری آنان)، طبعاً از یک سوم ساعت اشتغال اجتماعی مردان بیشتر نخواهد بود؛

ثالثاً: حوزه اشتغال برای پاسخ‌گویی ضرورت‌های اجتماعی خاص زنان، در حوزه آموزش، بهداشت و درمان و مشاوره شرعاً از آن زنان است؛ همان‌گونه که برعکس آن، از آن مردان است. از این رو، مشارکت اجتماعی زنان، برای حوزه‌های مذکور حداقل سه برابر مشارکت مردان خواهد بود؛ که طبعاً در میزان جذب داوطلبان و تربیت آنان، نقش بسزایی خواهد داشت.

سیاست و راهکار فوق هم در شرایط کنونی و هم بر مبنای سند تحول قابل اجراست؛ و نیز، با تحول اساسی مبتنی بر سه مرحله شش و هفت ساله اسلامی، دوره سوم مراحل سه‌گانه، دوره تحقق گرایش‌های کار و دانش در عرصه‌های مختلف مورد نیاز جامعه خواهد بود.^۱

تذکر: مباحث فوق از باب درآمدی به نقش نظام تعلیم و تربیت رسمی در تأمین منابع انسانی است؛ طبعاً پژوهش مستقل گسترده در باب اصل مراحل سه‌گانه شش-هفت ساله اسلامی اولیه و مرحله چهارم تولید علم و نخبه‌پروری و پژوهش مستقل در هر یک از مراحل چهارگانه مجالی دیگر می‌طلبند.

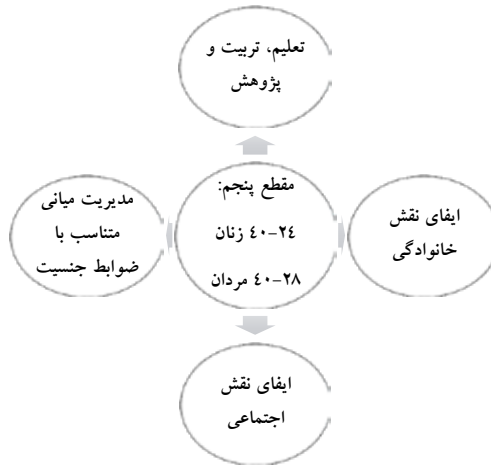
پژوهش در مقاطع سنی دیگر نیز، در باب تأمین منابع انسانی و ویژگی آنان، در سطح نخبگان و... ضرورت دارد؛ به‌عنوان تذکر، مباحث پیشنهادی جهت پژوهش در مقاطع دیگر سطح نخبگان ارائه می‌گردد:

خلاصه مسائل پیشنهادی دوره‌های بعدی

الف. مقطع پنجم؛ ۴۰-۲۴، و ۴۰-۲۸ سالگی؛ روند استقرار شخصیت

در این مقطع عمده مسئولیتها، ایفای نقش خانوادگی، تعلیم و تربیت و پژوهش؛ ایفای نقش اجتماعی، مدیریت فرهنگی و اجرایی میانی متناسب با ضوابط جنسیت، است.:

۱. جهت توضیحات بیشتر در این موضوع، ر.ک: مقاله جایگاه نهاد خانواده در سیاست‌گذاری نظام اسلامی، کتاب زن و خانواده، تهران، دبیرخانه نشست اندیشه‌های راهبردی، ج ۱، چ ۱، ۱۳۹۱ش.



نمودار ۱۰: الگوی کلی مسائل مقطع پنجم نخبگان زن و مرد

ب. مقطع ششم؛ ۶۰-۴۰ سالگی؛ استقرار شخصیت؛ حرکت با عصای احتیاط و دوراندیشی

در این مقطع نیز، عمده مسئولیتها، "ایفای نقش خانوادگی، تعلیم و تربیت و پژوهش، ایفای نقش اجتماعی، مدیریت فرهنگی و اجرایی ارشد نظام متناسب با ضوابط جنسیت" است:



نمودار ۱۱: الگوی کلی مسائل مقطع ششم نخبگان زن و مرد

ج. مقطع هفتم؛ ۶۰ تا رحلت:

در این مقطع، رویکرد آخرتگرایی شدت دارد و عمده مسئولیتها، "پژوهش و تربیت؛ الگوی

تلاش علمی و عملی؛ مدیریت ارشد نظام متناسب با ضوابط جنسیت؛ مشاور ارشد مدیران ارشد نظام اسلامی، مراقبت از نفس خود" است:



نمودار ۱۲: الگوی کلی نقش نخبگان زن و مرد

نخبگان زن و مرد، در نقش مشاور ارشد مدیران ارشد نظام اسلامی، با حضور آزاد تمام‌عیار در مجموعه سازمانی مرتبط جهت بررسی حُسن جریان امور، ارائه مشورت‌های لازم به مدیریت ارشد، و ارائه الگوی عملی تلاش و کوشش برای مدیران جوان، ایفای نقش می‌نمایند:



نمودار ۱۳: الگوی کلی نقش مشاور ارشد مدیران ارشد

نخبگان زن و مرد، در محور مراقبت از خود، با توجه به تحلیل قوای ادراکی و رفتاری؛ رویکرد

به عالم آخرت شدت گرفته، بازنگری در اهداف، برنامه‌ها و عملکردها، و عزم بر جبران کاستی‌ها به قدر وسع، وجهه همت آنان قرار می‌گیرد:



نمودار ۱۴: الگوی کلی مراقبت از نفس خود

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

منابع

- قرآن کریم.
- نهج البلاغه، سیدرضی. ۱۳۷۹. ترجمه محمد دشتی. قم. نشر مشرقین.
- ۱. بابایی (وزیر سابق آموزش و پرورش). ۱۳۹۴/۳/۱۶ ش. تهران. مصاحبه با خبرگزاری فارس نیوز.
- ۲. بحرانی، سید هاشم. ۱۴۱۶ ه. ق. البرهان فی تفسیر القرآن. قم. نشر بعثت.
- ۳. بحرانی، یوسف. ۱۴۲۳ ه. ق. م. ۲۰۰۲ م. الدرر النجفیه من الملتقات الیوسفیه. بیروت. دار المصطفی لاهیات التراث.
- ۴. کتاب مقدس، عهد عتیق. ۱۹۸۷ م. انجمن پخش کتب مقدسه.
- ۵. حرّ عاملی، محمد بن حسن. ۱۴۰۳ ه. ق. وسائل الشیعة الی تحصیل مسائل الشریعة. تحقیق عبدالرحیم ربانی شیرازی. بیروت. دار احیاء التراث العربی. ج ۵.
- ۶. خبرگزاری ایسنا، ۹۳/۸/۹ و ۹۳/۹/۱۹.
- ۷. خویی، سید ابوالقاسم موسوی. ۱۴۲۶ ه. ق. ۲۰۰۵ م. مصباح الفقاهه. قم. نشر احیاء آثار الامام الخویی. ج ۱.
- ۸. راوندی، سید فضل الله بن علی الحسینی. ۱۳۳۷ ش. النوادر. قم. دار الحدیث. ج ۱.
- ۹. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. ۱۳۹۰ ش. تهران. دبیر خانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- ۱۰. شهید ثانی، زین الدین بن علی العاملی. منیه المرید فی ادب المفید و المستفید. ۱۴۰۹ ه. ق.، قم. مکتب الاعلام الاسلامی. ج ۱.
- ۱۱. صدوق، محمد بن علی بن الحسین بابویه قمی. ۱۳۶۱ ش. معانی الاخبار. تحقیق علی اکبر غفاری. قم. النشر الاسلامی.
- ۱۲. _____ من لای یحضره الفقیه. تحقیق علی اکبر غفاری. قم. النشر الاسلامی. ج ۲.
- ۱۳. طبرسی، حسن بن فضل. ۱۳۹۲ ق. مکارم الاخلاق. قم. نشر رضی. ج ۶.
- ۱۴. طبرسی، علی. مشکات الانوار فی غرر الاخبار. ۱۴۱۸ ه. ق. قم. دار الحدیث. ج ۱.
- ۱۵. طوسی، محمد بن حسن بن علی. ۱۳۶۴ ش. تهذیب الأحکام فی شرح المقنعه. تهران. دار الکتب الاسلامیه. ج ۲.
- ۱۶. فیض کاشانی، محمد محسن. ۱۴۰۶. الوافی. اصفهان. دفتر مدرسه امام علی (ع). ج ۱.
- ۱۷. _____ ۱۴۱۶ ه. ق. الصافی. تهران. مکتبه الصدر. ج ۲.
- ۱۸. کلینی، محمد بن یعقوب. ۱۳۶۵. الکافی. تهران. دارالکتب الإسلامیه.
- ۱۹. لیبی واسطی، علی بن محمد. ۱۳۷۶ ش. عیون الحکم و المواعظ. قم. دارالحدیث. ج ۱.
- ۲۰. متقی هندی، متقی بن حسام الدین. ۱۴۰۹ ق. کنز العمال فی سنن الأقوال و الأفعال. بیروت. مؤسسه الرساله.
- ۲۱. مجلسی، محمد باقر. ۱۴۰۳ ق. بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار ائمة الاطهار. بیروت. دار احیاء التراث العربی.
- ۲۲. محمدی ری شهری، محمد. ۱۳۶۷. میزان الحکمه. قم. مکتب الاعلام الاسلامی. ج ۲.
- ۲۳. مفید، محمد بن محمد بن نعمان. ۱۴۱۴ - ۱۹۹۳ م. الاختصاص. بیروت. دارالمفید. ج ۲.
- ۲۴. نقی پورفر، ولی الله. ۱۳۷۸. پژوهشی پیرامون تدبیر در قرآن. قم. نشر اسوه. ج ۳.
- ۲۵. _____ ۱۳۹۱. مقاله «جایگاه نهاد خانواده در سیاستگذاری نظام اسلامی». کتاب زن و خانواده. ج ۱. تهران. دبیرخانه نشست اندیشه‌های راهبردی. ج ۱.

از حکمت عملی تا ادراکات اعتیاری علامه طباطبائی (ره) و بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی - اسلامی

مالک شجاعی جشقانی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

malekmind@yahoo.com

چکیده

در این مقاله درصدد هستیم تا ضمن نگاهی به خاستگاه بحث از علوم انسانی اسلامی و بومی در غرب و جهان اسلام، بر کارنامه تلاش‌های صورت گرفته در ایران معاصر (با تأکید بر سه دهه پس از پیروزی انقلاب اسلامی) مروری داشته باشیم. با توجه به اینکه معضل اصلی در وضع کنونی را تنقیح نکردن مبانی نظری بحث تحول در علوم انسانی از افق سنت فکری اسلامی تشخیص داده‌ایم، در بخش دوم با مطالعه‌ای تطبیقی ضمن بازخوانی طرح فکری مؤسس علوم انسانی مدرن غربی (ویلهلم دیلتای^۱ آلمانی)، به تأمل در باب امکانات و محدودیت‌های سنت فکری اسلامی با تأکید بر بحث حکمت عملی و سیر تاریخی آن تا علامه طباطبائی^(ره) و نظریه ادراکات اعتیاری ایشان می‌پردازیم. در گام نهایی تفاوت‌های پارادایمیک این دو طرح بیان خواهد شد؛ تفاوت‌هایی که تأمل در باب آن، راه برون‌رفت از وضع کنونی علوم انسانی در ایران معاصر را هموارتر خواهد کرد.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی - اسلامی، فلسفه علوم انسانی، ویلهلم دیلتای، حکمت عملی، علامه طباطبایی^(۱)، ادراکات اعتباری.

مقام معظم رهبری «مدظله»:

مسئله دیگر هم مسئله علوم انسانی است، که از مدتی پیش این مطلب را مطرح کردیم؛ دلایل این کار هم مکرراً گفته شده. حقیقتاً ما نیازمند آن هستیم که یک تحوّل بنیادین در علوم انسانی در کشور به وجود بیاید. این به معنای این نیست که ما از کار فکری و علمی و تحقیقی دیگران خودمان را بی‌نیاز بدانیم، نه، برخی از علوم انسانی ساخته و پرداخته غربی‌ها است؛ در این زمینه کار کردند، فکر کردند، مطالعه کردند، از آن مطالعات باید استفاده کرد. حرف این است که مبنای علوم انسانی غربی، مبنای غیرالهی است، مبنای مادی است، مبنای غیرتوحیدی است؛ این با مبنای اسلامی سازگار نیست، با مبنای دینی سازگار نیست. علوم انسانی آن‌وقتی صحیح و مفید و تربیت‌کننده صحیح انسان خواهد بود و به فرد و جامعه نفع خواهد رساند که بر اساس تفکر الهی و جهان‌بینی الهی باشد؛ این امروز در دانش‌های علوم انسانی در وضع کنونی وجود ندارد؛ روی این بایستی کار کرد، فکر کرد.^۱

مقدمه

با ظهور عصر روشنگری در جهان غرب، علوم جدید جای مسیحیت سنتی را گرفتند و در نتیجه، دین از حوزه عمومی جوامع علمی کنار گذاشته شد. از این‌رو در غرب معاصر مسئله الهی کردن علم یا علم خدا باور مطرح شده است و کنفرانس‌هایی در این خصوص برگزار شد که می‌توان به کنفرانس علم در یک زمینه خدا باوری که در تابستان ۱۹۹۸ در کانادا برگزار شد، اشاره کرد.^۲

۱. بیانات مقام معظم رهبری در دیدار اساتید دانشگاه‌ها، ۱۳۹۳/۰۴/۱۱ برای تفصیل دیدگاه‌های مقام معظم رهبری در باب اهمیت و ضرورت تحول در علوم انسانی، ر.ک: <http://farsi.khamenei.ir/newspart-index?tid=1033>

همین‌طور به کتاب منشور فرهنگی انقلاب اسلامی (مجموعه موضوعی رهنمودها و دیدگاه‌های رهبر معظم انقلاب اسلامی در عرصه فرهنگ)، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۸، ص ۳۴۹-۳۵۸.

۲. برای تفصیل این بحث ر.ک: کتاب «نظریه‌های علم مسیحی در جهان غرب» به قلم دکتر قدرت‌الله قربانی که به تازگی از سوی انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۲ منتشر شده است.

دکتر محمدتقی ایمان در کتاب «روش‌شناسی اندیشمندان مسلمان در علوم انسانی» به تفصیل به جریان‌هایی که در جهان اسلام در جهت تأسیس علوم انسانی اسلامی و به‌طور عام «علم دینی» فعالیت می‌کنند اشاره می‌کند؛ بحث از «ظهور جریان‌های احیاگرانه فکری»، و طرح فکری متفکرانی چون «اسماعیل راجا الفاروقی؛ تلفیق میراث اسلامی با میراث تفکر مدرن»، «سید محمد نقیب العطاس؛ آموزش و پرورش و علم اسلامی»، «ضیاءالدین سردار و اجمالیون؛ علم اسلامی و اجتهاد»، «سید حسین نصر؛ در جست‌وجوی علم مقدس»، «موریس بوکای؛^۱ ارزیابی و حیانت قرآن زیر نور علم مدرن»، «مسعود العالم چودری؛^۲ پارادایم جهانی و نظام جهانی اسلامی»، «ارزیابی سه مدل روش‌شناختی از علم دینی در ایران»، «رنالیسم مفهومی خلاقانه؛ ارائه مدلی روش‌شناختی از علم اسلامی» و «افق و چشم‌اندازهای نوین به علم اسلامی» (ایمان و کلاله ساداتی، ۱۳۹۲).

اما در ایران متفکران دینی قبل از انقلاب، با اینکه استاد مطهری نامی از تأسیس علوم انسانی دینی به میان نیاوردند ولی از رهگذر نقادی بنیادهای علوم انسانی در غرب و ارائه مباحث بنیادین در فلسفه علوم انسانی گام‌های آغازین در این راه را برداشتند. سه‌گانه ایشان در «فلسفه تاریخ» در کنار آثاری چون «جامعه و تاریخ در قرآن»، «نقدی بر مارکسیسم»، «تکامل اجتماعی انسان»، «اسلام و مقتضیات زمان» و دیگر آثار فلسفی-کلامی استاد که در واقع قطعات پازل انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی دینی وی هستند، گام‌های نخست و درعین حال استوار در جهت تأسیس فلسفه علوم انسانی از منظر دینی است.

پس از انقلاب اسلامی و با شکل‌گیری دو جریان از حوزه علمیه قم، این تلاش دنبال شد؛ جریان نخست به دنبال تهذیب علوم انسانی موجود از موضع اسلامی و بازسازی علوم انسانی اسلامی بود که از سوی آیت‌الله محمدتقی مصباح یزدی آغاز شد و به تأسیس دفتر همکاری حوزه و دانشگاه و در گام‌های بعد بنیاد فرهنگی باقرالعلوم^(ع) و مؤسسه امام خمینی^(ره) انجامید و جریان دوم، تأسیس دفتر مجامع مقدماتی فرهنگستان (آکادمی) علوم اسلامی از سوی سید منیرالدین حسینی شیرازی بود؛ جریان فرهنگستان علوم، علوم انسانی موجود را به لحاظ مبنایی، برخاسته از فلسفه مادی می‌داند و در طرحی حداکثری، در پی تأسیس دانش‌هایی کاملاً متفاوت با علوم انسانی غربی است.

1. Maurice Bucaille.
2. Masudul Alam Choudhury.

در مراکز غیر حوزوی، مؤسسات آموزشی پژوهشی همچون (دانشگاه امام صادق (ع))، (مدرسه عالی شهید مطهری)، (دانشگاه علوم اسلامی رضوی)، (پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی)، (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی) و (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه) نیز از مراکزی هستند که ضمن اذعان به امکان و ضرورت اسلامی (یا بومی) سازی علوم انسانی، کوشیده‌اند تا گام‌های جدی در این راه بردارند (سبحانی، ۱۳۸۶: ص ۳۲).

در سال‌های اخیر تلاش‌های جدیدی برای تبیین مبانی فلسفی و روش‌شناسی علوم انسانی آغاز شده است؛ تأسیس گروه فلسفه علوم انسانی در پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و انتشار فصلنامه تخصصی روش‌شناسی علوم انسانی توسط این گروه و آغاز به کار گروه فلسفه علوم انسانی اسلامی مؤسسه آموزش عالی حوزوی حکمت و وابسته به پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه دینی که نشان از عزم جدی برای تعمیق و توسعه این رویکرد دارد.

به دلیل تأکیدها و هشدارهای مقام معظم رهبری درباره وضعیت فعلی علوم انسانی در کشور، شورای عالی انقلاب فرهنگی با هدف ایجاد تحول و ارتقای علوم انسانی طی مصوبه‌ای در جلسه ۶۵۰ مورخ ۱۳۸۸/۷/۲۱ «شورای تخصصی تحول و ارتقای علوم انسانی» را با این اهداف تأسیس کرد: «ابتنای علوم انسانی بر مبانی نظری جمهوری اسلامی و انسان‌شناسی اسلامی، اصلاح و ارتقای آموزش و پژوهش در علوم انسانی در جهت انطباق با سیاست‌ها و راهبردها و کارآمدسازی آن در شئون کشور و هماهنگ و هم‌افزاشدن نهادهای مسئول و فعال در حوزه علوم انسانی»^۱

پژوهشکده تحول و ارتقای علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز هم از اواخر سال ۱۳۹۱ در قالب ۶ گروه علمی (اقتصاد اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی، روان‌شناسی و علوم تربیتی اسلامی، مدیریت اسلامی، فلسفه اسلامی و روش تحقیق) آغاز به فعالیت نموده است.^۲

مرکز پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی صدرا هم در خردادماه سال ۱۳۸۷ با مجوز رسمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با این اهداف تأسیس شد: انجام مطالعات تخصصی در حوزه مطالعات و مسائل علوم انسانی و اجتماعی در انواع و روش‌های گوناگون با انگیزه پاسخ‌گویی به نیازهای اساسی و اولویت‌دار کشور در چارچوب مبانی ارزشی انقلاب اسلامی، تلاش برای پرورش استعدادهای انسانی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی و تلاش برای گسترش زمینه نقد، نوآوری و نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی. نام این مرکز

۱. آدرس وبگاه شورا: <http://oe.farhangoeilm.ir>

۲. ر. ک: http://shirazu.ac.ir/index.php?cmodule=news&mode=view&news_id=2176

در خردادماه سال ۹۱ به مرکز پژوهش‌های «علوم انسانی اسلامی صدرا» تغییر کرد. از مهم‌ترین فعالیت‌های آن برگزاری کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی است.^۱

در سال‌های اخیر همایش‌هایی با همین دغدغه برگزار شده است (یا می‌شود)؛ از جمله:

۱. همایش مبانی فلسفی علوم انسانی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، ۱۳۸۹؛
۲. همایش تحول در علوم انسانی، فرهنگستان علوم اسلامی، ۱۳۹۰؛
۳. همایش ملی روش تحقیق اسلامی در علوم انسانی، بسیج اساتید، ۱۳۹۰؛
۴. همایش ملی تمدن شناخت، دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۱۳۹۰؛
۵. اولین و دومین کنگره ملی علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۰-۱۳۹۲؛

۶. نخستین همایش ملی ارزیابی جایگاه علوم انسانی، دانشگاه کاشان، ۱۳۹۰؛

۷. نخستین و دومین و سومین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی، مرکز پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی صدرا، ۱۳۹۱-۱۳۹۴؛

۸. همایش درباره علم دینی، کانون اندیشه جوان، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، ۱۳۹۱؛
و...^۲

با این حال ضمن اینکه نمی‌توان و نباید نقاط قوت گام‌های برداشته‌شده را نفی کرد، در جریان‌های فکری بعد از انقلاب بر سر چیستی، امکان و ضرورت، میزان، سطح، راهبرد و روش بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی اجماع وجود ندارد. حتی کسانی که از اسلامی‌سازی علوم دفاع می‌کنند، در مبنا، روش و راهبرد وحدت ندارند. مدافعان که بخش قابل توجهی از عالمان حوزه و دانشگاه هستند (آیت‌الله جوادی آملی، آیت‌الله مصباح، فرهنگستان، مؤسسه حوزه دانشگاه، دکتر سیدحسین نصر، دکتر گلشنی، دکتر خسرو باقری، دکتر حسین کچوییان، دکتر ابراهیم فیاض و...) کوشیده‌اند تا به نقادی وضع موجود علوم انسانی و ارائه راه حل برای برون‌رفت از بحران‌های موجود علوم انسانی بپردازند؛ این کوشش گاه با اتکا به علوم اسلامی موجود (اعم از تفسیر حدیث، کلام، فلسفه و عرفان اسلامی)، گاه با اتکا به مباحثی که در فلسفه و تاریخ علم و مباحث فلسفه دین و کلام جدید در غرب مدرن مطرح شده و گاه با اتکا به مباحثی که در دوره (یا وضع پست مدرن) مطرح شده و عمدتاً ناظر به نقد جهان‌شمولی فلسفه و علم غربی است صورت

۱. آدرس وبگاه مؤسسه: <http://www.sccsr.ac.ir/sadra>

۲. برای اطلاع از این همایش‌ها به سایت‌هایی مانند <http://www.bahamayesh.com> مراجعه شود.

گرفته است. اما منتقدان معتقدند که اسلامی کردن علوم و معارف توصیفی بشری نه ممکن است و نه مطلوب. علوم و معارف توصیفی انسان متجدد اصولاً و ذاتاً عیب و ایرادی ندارند تا بخواهیم چیز دیگری را جایگزین آن‌ها کنیم. همه عیب و ایراد در علم‌زدگی یا علم‌پرستی^۱ است و اینکه اندیشه چه در علوم تجربی و چه در علوم انسانی وطن و جغرافیا ندارد؛ اندیشه فراتاریخی است و با اندیشه تحدید می‌شود. از این رو صرف اینکه خاستگاه یک اندیشه در غرب باشد، دلیل بر بطلان آن نیست.

به نظر نویسنده صرف نظر از دیدگاه‌های سنتی عالمانی چون آیت‌الله جوادی و آیت‌الله مصباح که از مبدأ علوم و فرهنگ اسلامی به طرح این بحث پرداخته‌اند، سایر دیدگاه‌ها اعم از منتقدان و مدافعان اسلامی‌سازی، به نوعی ریشه در آرا و مباحثی دارد که در فلسفه و علوم انسانی غربی مطرح شده است؛ یا آرای پوزیتیویست‌ها و نوپوزیتیویست‌ها و فلاسفه تحلیلی علم و دین مبنا قرار گرفته است یا آرای منتقدان فلسفه و علم مدرن همچون توماس کوهن^۲، هایدگر^۳، فوکو^۴ و رورتی^۵ یا متفکران سنت‌گرا همچون رنه گنون^۶ و مطالعات اخیر در حوزه‌های انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی و پست‌مدرنیسم.

به همین دلیل به نظر می‌رسد برای شکل‌گیری بحثی جدی در باب بنیادهای فلسفی علوم انسانی مدرن و نسبت‌سنجی آن با مبانی فکری اسلامی، باید به سراغ سرچشمه‌های اصلی آن در غرب رفت و به اصطلاح قدما «تحریر محل نزاع» کرد. نویسنده کوشیده است تا ضمن مرور کوتاه طرح فکری بنیان‌گذار فلسفه علوم انسانی مدرن در غرب، ویلهلم دیلتای (فیلسوف آلمانی مطالعات علوم انسانی در قرن نوزدهم میلادی) و با نگره‌ای تطبیقی به تأمل در باب امکانات سنت فلسفه اسلامی (با تأکید بر مرحوم علامه طباطبایی^(ع)) پردازد.

پژوهش‌های فلسفی
رتال جامع علوم انسانی

1. Scientism.
2. Thomas Kuhn.
3. Heidegger.
4. Foucault.
5. Rorty.
6. René Guénon.

بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی در غرب

ویلهلم دیلتای، فیلسوف آلمانی قرن نوزدهم که از او به عنوان مؤسس فلسفه علوم انسانی مدرن یاد می‌کنند،^۱ در دوره متقدم فکری خود معتقد بود که بنیاد علوم انسانی در روان‌شناسی است و از آن به عنوان «اولین و بنیادی‌ترین» علوم انسانی یاد می‌کرد، چرا که آنچه در این علم تحلیل می‌شود واقعیت کل تجربه انسان است و این علم، علم تجربه درونی است، بنابراین «علم برتر»^۲ و برای همه علوم انسانی علم بنیادی است. با ورود مفهوم «تجربه زیسته» به منظومه فکری دیلتای، زمینه برای گشت دیلتای از روان‌شناسی به هرمنوتیک فراهم می‌شود.

دیلتهای رفته‌رفته متوجه این معنا شده بود که روان‌شناسی، از تبیین یکی از یافته‌های بنیادی مکتب تاریخی عاجز است (اینکه «سوژه»، محصول جایگاهش در جامعه و تاریخ است). از سوی دیگر وی با این مسئله جدی مواجه بود که اگر روان‌شناسی در قلمروی تجربه درونی باقی بماند و صرفاً به توصیف و تحلیل آن بپردازد، چگونه می‌توان از این قلمروی درونی عبور و هستی انسانی را با جامعه و تاریخ مرتبط کرد؟ از اینجا عمده تلاش وی به بنیادگذاری فلسفی مکتب تاریخی را معطوف می‌شود. اهمیت مکتب تاریخی برای دیلتای به حدی است که او ظهور علوم تاریخی را به عنوان یک انقلاب علمی نوین در قیاس با انقلاب علمی قرن هفدهم می‌داند. وی صراحتاً وظیفه خود را بنیادگذاری فلسفی برای مکتب تاریخی می‌داند:

«در پرتو وضعیت کنونی علوم انسانی، من تعهد کرده‌ام برای اصل مکتب تاریخی و آن قسم تحقیقات اجتماعی که اکنون زیر نفوذ این مکتب است بنیادی فلسفی فراهم کنم... به این ترتیب در وجود من هم نیازی و هم طرحی برای بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی به وجود آمد.» (دیلتهای، ۱۳۸۸: ص ۱۰۷).

اما این بنیادگذاری در متن منازعه پوزیتیویسم و هیستوریسم قرن نوزدهم، صورت‌بندی دقیق خود را می‌یابد. مشکلی که در این منازعه حضور جدی دارد آن است که چگونه می‌توان میان واقعیت تاریخ‌مندی انسانی و جست‌وجو برای اعتبار جهان‌شمول توافقی برقرار کرد؟ چگونه می‌توان

۱. تفصیل این بخش را در مقاله‌ام با عنوان «دیلتهای و بنیادگذاری علوم انسانی» در فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی، سال نوزدهم، شماره ۷۷، زمستان ۱۳۹۲، ص ۹۲-۶۵ آورده‌ام، در سی و هشتمین جلسه گروه فلسفه علوم انسانی در مجمع عالی حکمت اسلامی هم این بحث را ارائه داده‌ام؛ ر.ک: <http://hekmateislami.com/showdata.aspx?dataid=5878&siteid=1>

معرفت علمی ناظر به جهان انسانی را به همان میزان از «علمیتی»^۱ که در علوم طبیعی سراغ داریم طرح کرد؟ این فکر دیلتایی که با علوم انسانی باید به همان شیوه علوم طبیعی و روشمند مواجه شد نگاه پوزیتیویستی است. حتی وی، نقد عقل تاریخی خود را به عنوان «علم تجربی ذهن»^۲ طرح می‌کند که این تعبیر هم نشان از مشابهت وی با پوزیتیویسم دارد. از سوی دیگر، دیلتای در مقابل هجمه پوزیتیویسم، از مکتب تاریخی و حتی به طور خاص تر از اصل تاریخ‌مندی دفاع می‌کند. با انتشار جستار دیلتای با عنوان «ظهور هرمنوتیک»^۳ در ۱۹۰۰، مسئله عینیت علوم انسانی و دفاع از اعتبار جهان‌شمول دعاوی علوم انسانی جای دغدغه‌های روان‌شناختی را می‌گیرد. این جستار به عنوان نقطه عطف در چرخش فکری او از روان‌شناسی به سمت هرمنوتیک به عنوان بنیاد علوم انسانی است؛ گرچه برخی مفسران از استمرار خط فکری دیلتای سخن گفته و معتقدند که دیلتای روان‌شناسی خودش را رها نکرد بلکه صورت‌بندی جدیدی از آن ارائه داد. (بمباچ، ۱۹۹۵: ص ۱۲۷).

رسالت نظریه هرمنوتیکی از نظر دیلتای «حفظ اعتبار کلی تفسیر تاریخی در مقابل تاخت و تاز بوالهوسی‌های رمانتیک و فاعلیت (ذهنیت) شکاکانه از سویی و به‌دست‌دادن توجهی برای این اعتبار - که تمام قطعیت شناخت تاریخی بر آن بنا شده است - از سوی دیگر» است. (دیلتای، ۱۹۹۶: ص ۲۵۰).

جایگاه علوم انسانی در طبقه‌بندی علوم

یواخیم ریتز^۴ در «فرهنگنامه تاریخی مفاهیم فلسفه»، در مورد پیشینه و خاستگاه اصطلاح «علوم انسانی»، احتمالاتی را مطرح کرده است؛ از جمله:

۱. احتمالاً قدیمی‌ترین تعاریف این علوم، برگرفته از «Ethics» به عنوان یکی از سه شاخه سنتی فلسفه غرب در کنار هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی است؛
۲. معادل یونانی و لاتین برای «Mensch» یعنی «homo anthropos»؛
۳. اصطلاحی برای مشخص کردن ماهیت انسان؛

1. wissenschaftlich.
2. empirical science of the mind.
3. Die Entstehung der Hermeneutik.
4. Joachim Ritter.

۴. اصطلاحی مرتبط با لوگوس و با معانی ای چون «روح»، «مفهوم» و «سخن گفتن»؛

۵. اصطلاحی در زیبایی‌شناسی قرن هجدهم؛

۶. اصطلاحی عام برای دلالت بر فرهنگ؛

۷. اصطلاحی به معنای «علوم تاریخی» در برابر «علوم طبیعی»؛

۸. اصطلاحی به معنای «علوم اجتماعی» که جهت‌دهنده جامعه و فرهنگ هستند؛

۹. دارای دلالت‌هایی غیردینی و سکولار در اندیشه آگوست کنت^۱ (ریتر، ۱۹۷۱-۲۰۰۷).

برخلاف آلمان، در فرانسه و انگلستان، همواره تأکید بیشتری بر وحدت و استمرار معرفت علمی بوده است. دیوید هیوم^۲ در قرن هجدهم استدلال می‌کرد که علوم سیاسی باید یک علم باشد و اقتصاد سیاسی به‌ویژه در اسکاتلند بخشی از تلاش وسیع‌تر برای فهم ابعاد اخلاقی و سیاسی جامعه بوده است. این تلقی به‌طور گسترده‌ای در اوایل قرن نوزدهم پذیرفته شد؛ به‌ویژه از آن جهت که در فن حکومت‌داری به کار می‌آمد. در زبان آلمانی، بیشتر اصطلاح اقتصاد ملی به کار می‌رفت. اصطلاح علوم انسانی، در فرانسه قبل از انقلاب به کار رفت و در پس کاربرد آن این اندیشه بود که سیاست را از تبیین‌های تقلیل‌گرایانه‌ای که در نقش عوامل روانی یا اجتماعی اغراق می‌کرد نجات دهد. در انگلستان این اصطلاح از اواخر قرن نوزدهم وارد این زبان شده و اکنون فراگیر است. اما در آمریکا، این اصطلاح همچون چتری مفهومی است که کاربردی عام دارد و همه علوم انسانی متداول را شامل می‌شود. اما اصطلاح «علوم رفتاری» از اواسط قرن بیستم در آمریکای شمالی رواج یافته است و در کشورهای اروپایی کاربرد چندانی ندارد.

اصطلاح علوم انسانی، در دهه ۱۹۵۰، توسط کانگولهم و گوسداف برای ارجاع به یک سنت فلسفی گسترده‌تر اومانستی و در تقابل با نگاه متخصصان تکنوکراتی به کار رفت که انسان را برای مدیریت بهتر او، تکه‌تکه می‌کند. فوکو هم این اصطلاح را، ذیل همین معنای اخیر می‌فهمد (شجاعی جشقانی، ۱۳۹۳: ص ۸-۵).

بحث از طبقه‌بندی^۳ علوم و تعیین جایگاه معرفت‌شناختی هر علم، موضوعی است که ظاهراً اولین بار ارسطو^۴ آن را به‌صورت نسبتاً منسجمی مطرح کرده است؛ طبق تفسیر مشهور، ارسطو

1. Auguste Comte.
2. David Hume.
3. classification.
4. Aristotle.

علوم را به معرفت و علوم نظری^۱ و عملی^۲ و تولیدی^۳ تقسیم می‌کند؛

الف. معرفت و علوم نظری: در آن معرفت را برای معرفت و علم را برای علم می‌خواهند؛ در اینجا معرفت بما هی معرفت غایت است و هیچ غرض عملی‌ای در کار نیست. معرفت و علوم نظری به ۳ زیرشاخه قابل تقسیم است:

۱. طبیعیات که ناظر به امور مادی و متحرک است و به جواهر واقعی‌تر می‌پردازد. در اینجا

جسم از حیث حرکت و نه از حیث اینکه وجود دارد، بررسی می‌شود؛

۲. ریاضیات که ناظر به امور مادی و غیر متحرک است؛

۳. الهیات یا مابعدالطبیعه که با امور غیر مادی و غیر متحرک سروکار دارد: «دانش نخستین به

چیزهای جدا از ماده و چیزهای نامتحرک می‌پردازد و قلمروی آن، «وجود من حیث هر

وجود» است» این علم را علم الهی هم دانسته‌اند و طبق تلقی ارسطویی همه علوم به نوعی

تابع این علم‌اند.

ب. معرفت و علوم عملی: ^۴ در آن، معرفت، ناظر و معطوف به عمل است و شامل سیاست،

لشکرکشی، خطابه و علم اقتصاد است. البته در فلسفه اسلامی آن را به سه قسم اخلاق، تدبیر منزل

و سیاست مدن دسته‌بندی کرده‌اند.

ج. معرفت و علوم تولیدی یا هنری: که ناظر به تولید و صنعت است. همه اقسام هنر از قبیل

هنرهای کلامی (داستان، شعر، نثر، نمایشنامه و...) و غیرکلامی (نقاشی، مجسمه‌سازی، معماری

و...)، ذیل همین عنوان قابل طبقه‌بندی هستند.

تأمل در باب سرنوشت و سیر تاریخی طبقه‌بندی علوم ارسطویی در جهان اسلام و پیامدهای

آن، عبرت‌انگیز است؛ اینکه چرا این قسم از معرفت و زیرشاخه‌های آن چندان مجالی برای رشد و

توسعه در جهان اسلام پیدا نکرد، محتاج تبیین‌های معرفت‌شناختی، دین‌شناختی، جامعه‌شناختی

و حتی حقوقی است، چنان‌که برخی مورخان تطبیقی علم، تذکر داده‌اند، نوع مواجهه نظام‌های

حقوقی هر سنت فرهنگی-تمدنی با مسئله تکوین علم و نظام‌های علمی، نقشی تعیین‌کننده دارد.

حکمای مسلمان همچون کندی، فارابی، ابن خلدون، ابوالحسن عامری، ابن سینا، ابن رشد، غزالی،

1. theoretical.

2. practical.

3. poetical.

4. Practical.

نصیرالدین طوسی و ملاصدرا، به نوعی سنت ارسطویی طبقه‌بندی علوم را بسط و توسعه دادند. به نظر می‌رسد مبانی الهیاتی، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و حقوقی حکمای اسلامی در نوع طبقه‌بندی‌ای که از علوم ارائه داده‌اند، تأثیر جدی داشته است.

تحلیل وضعیت حکمت عملی در تمدن اسلامی

با توجه به طبقه‌بندی علوم حکمای مسلمان، آنچه در آن به مباحث مرتبط با علوم انسانی نزدیک‌تر است و به نوعی «پیشاتاریخ»^۱ این علوم می‌تواند باشد، حکمت عملی است. فارابی در کتاب «التبیه علی سبیل السعادة»، که تأثیر اخلاق نیکوماخوس ارسطو بر آن مشهود است، از اصطلاح «الفلسفه المدنیة» استفاده کرد. ظاهراً در فرهنگ اسلامی، فارابی نخستین و تنها فیلسوفی است که این تعبیر را به کار برده است.^۲ در این اثر، فارابی به همان شیوه مرسوم، فلسفه را به دو فلسفه عملی و نظری، و فلسفه نظری را به سه بخش ریاضیات، طبیعیات و مابعدالطبیعه تقسیم می‌کند؛ اما فلسفه عملی که فارابی آن را فلسفه مدنی نیز می‌خواند تنها بر دو قسم اخلاق و فلسفه سیاسی است.

از سوی دیگر، غالب حکمای مسلمان در بحث حکمت عملی، نبوت را در کانون مباحث خود قرار داده‌اند، به گونه‌ای که حتی هانری کُرَبِن^۳ فلسفه سیاسی فیلسوفان اسلامی را فلسفه نبوی می‌خواند.

صدرالمآلهین شیرازی (ملاصدرا) هم اثر ویژه و مستقلی در باب حکمت عملی ندارد. پس از ملاصدرا و در سنت حکمت متعالیه توجهی جدی به حکمت عملی نشد؛ برای مثال حاج ملاحادی سبزواری، که از مهم‌ترین شارحان و معلمان حکمت متعالیه به‌شمار می‌آید، در کتاب «اسرارالحکم» و در ذیل بحث از حکمت عملی، به احکام شرعی پرداخته است.^۴ حتی علامه

1. Pre-History.

۲. عمده مطالب در باب طبقه‌بندی علوم و بحث حکمت نظری و عملی سنت یونان باستان از نسخه اینترنتی مدخل «حکمت (۲)»، دانشنامه جهان اسلام، نقل شده است؛ ر.ک: <http://www.encyclopaediaislamica.com/madkhal2.php?sid=6381>

3. Henry Corbin.

۴. ر.ک: توانایی‌های سیاسی فلسفه اسلامی، احمد بستانی، مجله نقد و نظر، ش ۵۴، تابستان ۱۳۸۸. این پژوهش، جامع‌ترین جستار در این موضوع به زبان فارسی است. ارجاعات به متون فلاسفه اسلامی در حکمت عملی - البته پس از تطبیق - به نقل از همین منبع بوده است.

طباطبایی^(۵) و شاگردان هم ظاهراً به جز اشاراتی کوتاه به تقسیم‌بندی حکمت نظری و عملی، در این باب و امکانات و محدودیت‌های آن تأمل فلسفی نکرده‌اند؛ البته حکم اخیر در باب شاگردان علامه طباطبایی^(۶) یک استثنای مهم دارد و آن، آثار و تأملات آیت‌الله جوادی آملی به‌ویژه کتاب «هندسه عقل در معرفت دینی» و از آن مهم‌تر مقدمه ایشان بر اثر درخشان «مفاتیح‌الحیات» است. حضرت آیت‌الله جوادی آملی در مقدمه این کتاب که مشتمل بر ۱۵ اصل، حاوی مبانی نظری مفاتیح‌الحیات است به بیان مباحث جهان‌شناسی، معرفت‌شناسی، تکالیف الهی انسان و باید‌ها و نبایدهای زندگی انسان الهی می‌پردازند. استاد در این مقدمه با بیان این مطلب که «تمدن هر جامعه در آینه تدین آن ظهور می‌کند» چگونگی زندگی دنیوی مبتنی بر معارف و حیانی را مرحله چهارم از سیر عرفانی انسان یعنی «سیر من الخلق الی الخلق بالحق» عنوان نموده‌اند و این ظهور را در ساحت مسائل روزمره اجتماعی و سیاسی در ترازوی تحلیل قرار می‌دهند (جوادی آملی، ۱۳۹۳: ص ۶۰-۳۹). از جمله آثاری که بر مبنای این مقدمه نگاشته شده «مدیریت دانش دینی (دین‌بنیان): طرح مسئله «مدیریت دانش» در «تمدن دینی» است؛ در این اثر بیان شده است که مدیریت دانش و بازتعریفی از آن در تمدن دینی بر اساس مبادی و مبانی دین اسلام، و نیز سنت‌های دانشی دانشمندان جهان اسلام، می‌تواند سرآغاز نگرشی جدید در قلمروی مدیریت و تدبیر امور مسلمانان باشد و افق‌های جدیدی روی عالمان و عاملان مدیریت بگشاید. در این پژوهش از الگوی روش‌شناختی شکل‌گیری مسائل و نظریه‌ها در یک تمدن استفاده شده است و از نظر محتوای تحلیلی و توصیفی بر مبنای مدل، سفرهای چهارگانه (أسفار اربعه) به‌عنوان مدل پایه تمدن دینی و بر اساس اصول و مبانی پانزده‌گانه این تمدن است. این اصول و مبانی از اندیشه‌های حضرت آیت‌الله جوادی آملی اقتباس شده‌اند.^۱

قائلان به انحطاط و زوال سنت فلسفی بحث در باب حکمت عملی در جهان اسلام، هرچند سرآغازهای این سنت فلسفی را دارای قابلیت مناسب برای پرداختن به حکمت عملی می‌دانند، اما معتقدند که فلسفه اسلامی در این زمینه به تدریج دچار زوال گشته و توان تأمل فلسفی در این حوزه را از دست داده است. برجسته‌ترین نماینده این دیدگاه سیدجواد طباطبایی است. وی به‌صراحت از زوال اندیشه سیاسی (و حکمت عملی) در ایران - و در وجهی کلی‌تر - تمدن اسلامی، سخن گفته است. طباطبایی با الگو قراردادن فلسفه سیاسی یونان و دو عنصر مهم آن تأمل عقلانی و

۱. ر.ک: «مدیریت دانش دینی (دین‌بنیان): طرح مسئله «مدیریت دانش» در «تمدن دینی»، نوشته محمد موسی خانی و همکاران در فصلنامه تخصصی اسلام و مدیریت سال دوم بهار و تابستان ۱۳۹۲، شماره ۳، ص ۴۷-۴۲.

مصلحت عمومی، به بررسی تفصیلی تاریخ حکمت عملی در ایران می‌پردازد. به اعتقاد طباطبایی، فلسفه اسلامی در سیر نهایی خود با ملاصدرا و پیروانش، با اعراض از دنیا و توجه به مباحثی چون معاد جسمانی، به دریافتی «غیرمدنی» از فلسفه می‌انجامد.^۱

در حالی که به نظر می‌رسد آن‌گونه که برخی محققان فلسفه اسلامی معاصر هم به تفصیل بحث کرده‌اند، فلسفه اسلامی همواره قابلیت تأمل در حکمت عملی و حتی عام‌تر از آن را داشته است؛ این قابلیت در مباحثی مصطلح به فلسفه‌های مضاف یا انضمامی همچون فلسفه ذهن، فلسفه تاریخ، فلسفه دین، فلسفه سیاست، فلسفه علم و... دیده می‌شود و این توانایی در طول زمان نه تنها ضعیف نشده، بلکه در بسیاری موارد بسط و توسعه نیز یافته است. توضیح اینکه در پاره‌ای از موارد، این مباحث (فلسفه‌های مضاف) با فصل‌بندی و عنوان‌های دیگری در مباحث فلسفی پیشین یافت می‌شوند؛ مانند بخش اعظم مباحث مربوط به فلسفه ذهن یا پاره‌ای از مباحث فلسفه اخلاق یا فلسفه سیاست و...؛ البته این موضوع در مورد همه این فلسفه‌ها یکسان نیست و شدت و ضعف دارد.

طبق این تحلیل، حتی در فرض غیبت کلی مباحث این فلسفه‌ها در سنت‌های فلسفی کلاسیک، این به هیچ وجه به معنای خنثی بودن فلسفه‌های کلاسیک درباره موضوعات فوق نیست، چرا که این سنت‌ها می‌توانند با توجه به مبانی و مبادی ویژه خود، به بازسازی و خلق مباحث مربوط به این فلسفه‌ها بپردازد.

و نکته مهم‌تر آنکه چون حکمای اسلامی از فارابی تا ملاصدرا هم‌سو با نظام فلسفی ارسطو، موضوع فلسفه را موجود بما هو موجود دانسته‌اند، ناگزیر از پذیرش یکی از دو گزینه‌اند: ۱. اینکه اصولاً هویت مستقلی برای این مباحث قائل نشوند؛ ۲. اینکه برای موضوع فلسفه‌های مضاف یا انضمامی، جایگاهی در نظام «موجود بما هو موجود» یافته و به عبارت دیگر، آن‌ها را از عوارض اولیه و ذاتی وجود قلمداد نمایند. در واقع چون این فلسفه‌ها در مورد عوارض موجودات مادی و طبیعی بحث نمی‌کنند، پس باید جایگاه موضوع آن‌ها در گستره مفهوم موجود بما هو موجود یا موجود مطلق و رها از قیود مادی مشخص شود. بنا بر ضوابط کلی سنت فلسفه اسلامی، فلاسفه اسلامی علی‌القاعده موضوعات همه فلسفه‌های مضاف را از تقسیمات اولیه موجود بما هو موجود خواهند شمرد (غفاری، ۱۳۹۱: ۶۴-۴۷).

۱. دکتر طباطبایی در کتاب «ابن خلدون و علوم اجتماعی» تصریح می‌کند که تا موقعی که «فردیت» به مفهوم جدید آن که معادل «Individual» است و مفهومی نو و در بافت فلسفه جدید غربی معنادار است شکل نگیرد، بنیادگذاری علوم انسانی و اجتماعی ممتنع خواهد بود. ص ۳۴۲.

علامه طباطبایی^(۵) و امکانات نظریه ادراکات اعتباری برای فلسفه علوم انسانی در تاریخ فلسفه اسلامی از ادوار سه‌گانه حکمت مشاء، اشراق و متعالیه به نمایندگی ابن‌سینا، سهروردی و ملاصدرا سخن گفته‌اند و علامه طباطبایی^(۶) ذیل مکتب حکمت متعالیه فهم می‌شود، اما باید گفت که ایشان صرفاً در حد یک شارح یا مفسر ملاصدرا نبوده‌اند و در بسیاری از مواضع، دیدگاه‌های مستقل فلسفی خود (تکمیلی، تصحیحی و انتقادی) را داشته‌اند که به اهم آن‌ها اشاره می‌شود:

ناکارایی برهان نم در فلسفه؛
ارجاع مقوله این به مقوله وضع؛
تسری حرکت در همه مقولات؛
نقد نظریه مثل افلاطونی؛
تقریر جدید از برهان صدیقین؛
و...^۱

علامه طباطبایی^(۶) در اصول فلسفه و در ضمن چهار مقاله به صورت مبسوط، مسائل معرفت‌شناختی را از ابعاد مختلف بررسی کرده‌اند و ضمن ارائه تبیین‌های معرفت‌شناختی ایجابی، به نقادی نظریات سوفسطاییان، شکاکان جدید، ماتریالیست‌ها و ایدئالیست‌ها پرداخته‌اند.^۲ ایشان در این کتاب، به ویژه جلد سوم، به مسائلی پرداخته‌اند که ظاهراً هیچ‌گونه سابقه‌ای در تاریخ فلسفه اسلامی نداشته بلکه کاملاً جدید است؛ مسائلی چون: پیدایش کثرت در ادراکات بشری و ادراکات حقیقی و اعتباری؛ که به صورت تفصیلی به این دو موضوع مهم پرداخته‌اند. استاد مطهری^۳ در این زمینه آورده‌اند:

در ضمن این کتاب به قسمت‌های برخورد خواهد شد که در هیچ‌یک از فلسفه اسلامی و فلسفه اروپایی سابقه ندارد، مانند معظم مسائلی که در مقاله پنجم حل شده و آنچه در مقاله ششم بیان شده است. در مقاله ششم با طرز بی سابقه‌ای به نقادی دستگاه ادراکی

۱. در باب تفصیل ابتکارات فلسفی علامه به این مآخذ که مورد استفاده ما هم بوده است مراجعه کنید؛ ابتکارات و نوآوری‌های فلسفی علامه طباطبایی^(۶)، عبدالرئوف مصباح، فصلنامه کوثر معارف، سال هفتم، شماره ۱۷، ۱۳۹۰، ص ۱۵۹-۱۸۸.

۲. اصول فلسفه و روش رئالیسم، با حواشی استاد مطهری، ج ۱، ص ۵۵-۸۸، و ص ۹۱-۱۳۰، و ص ۱۷۶-۲۱۴، ج ۲، ص ۳۹-۱۴۰، و ص ۱۵۷.

و تمییز و تفکیک ادراکات حقیقی از ادراکات اعتباری پرداخته شده است. در این مقاله هویت و موقعیت ادراکات اعتباری نشان داده می‌شود و فلسفه از آمیزش با آن‌ها بر کنار داشته می‌شود و همین آمیزش نابجاست که بسیاری از فلاسفه را از پا در آورده است (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۱۹).

متفکران و محققانی که به نظریه ادراکات اعتباری پرداخته‌اند، آن را از زاویه فلسفی بررسی نکرده و با مبانی صدرایی علامه طباطبایی^(۱) همچون اصالت وجود، حرکت جوهری و تشکیک وجود نسنجیده‌اند، و این نظریه را بیشتر حاشیه‌ای بر فلسفه ایشان و عمدتاً متأثر از مباحث مطرح در اصول فقه دانسته و به آن بیشتر از زاویه دغدغه‌های اصولی، کلامی و فلسفه اخلاق توجه کرده‌اند. از سوی دیگر به دلیل غلبه ذهنیت معرفت‌شناسانه ناشی از حضور پرنرنگ گفتمان فلسفه تحلیلی در ایران معاصر، کمتر قرائتی وجودشناسانه از این نظریه ارائه شده است؛ خلأیی که این مقاله، گامی کوچک در جهت پرکردن آن برداشته است.

علامه طباطبایی^(۲) این نظریه را نخستین بار قبل از مقاله ششم اصول فلسفه، در رسائل سبعة ارائه کرد و آن را در زمینه‌های متعددی چون علم النفس، حرکت ارادی، معرفت‌شناسی، کلام، تفسیر، فلسفه سیاسی، فلسفه اجتماعی، معرفت‌شناسی اجتماعی، فلسفه حقوق، فلسفه فقه، انسان‌شناسی و اخلاق به کار گرفت. رسائل سبعة^۱ مجموعه هفت رساله است که به ترتیب تاریخ نگارش عبارت‌اند از: ترکیب، التحلیل، الاعتبارات، المغالطه، البرهان، المنامات و النبوات، القوه و الفعل.

طبق برداشت استاد مطهری، علامه طباطبایی^(۳) احتمالاً اصل ایده نظریه ادراکات اعتباری را از استاد اصول فقه خود، مرحوم محقق اصفهانی گرفته‌اند. علامه طباطبایی^(۴) از سال ۱۳۰۴ شمسی، به درس مرحوم حاج شیخ محمدحسین اصفهانی (محقق اصفهانی) حاضر شده است و ایشان در آثار خود به‌ویژه نه‌ایه الدرایه در باب اعتباریات مطالب قابل توجهی را آورده‌اند، اما چنان‌که گفته‌اند معلوم نیست که در همان یکی دو سال نخست محقق اصفهانی این مطالب را طرح نموده باشند یا این مطالب به علامه طباطبایی^(۵) انتقال یافته باشد.^۲

نکته مهم آن است که علامه طباطبایی^(۶) این بحث را آگاهانه ذیل مباحث فلسفی طرح

۱. طباطبایی، محمدحسین، رسائل سبعة، چاپ اول، قم، بنیاد فکری علمی علامه طباطبایی^(۷)، ۱۳۶۲.

۲. فی‌المثل ر.ک: پیگیری و نقد فرائخلاق سینوی در آرای محقق اصفهانی و علامه طباطبایی، محمود مروارید، فصلنامه اخلاق، شماره ۱۰، پاییز و زمستان ۱۳۸۶، ص ۵۷.

کرده‌اند، ایشان در مقاله نخست اصول فلسفه، تحت عنوان «فلسفه چیست؟» آورده‌اند: «ما که خواه‌ناخواه، غریزه بحث و کاوش از هر چیزی که در دسترس ما قرار بگیرد و از علل وجود وی داریم، باید موجودات حقیقی و واقعی (حقایق به اصطلاح فلسفه) را از موجودات پنداری (اعتباریات و وهمیات) تمیز دهیم» (طباطبایی، ۱۳۷۴: ص ۳۲). به نظر علامه، فلسفه به تمیز موجودات حقیقی (حقایق) از موجودات غیر حقیقی (اعتباریات و وهمیات) می‌پردازد و باید نحوه وجود اعتباری را از وجود حقیقی تفکیک کند. بنابراین بحث ادراکات اعتباری بحثی فلسفی است و به نحوه‌ای از وجود، یعنی موجود اعتباری می‌پردازد و اعتباریات قسیم حقایق در اصطلاح فلسفی است و این تقسیم از تقسیمات اولی فلسفه به‌شمار می‌رود. هر چند علامه لوازم این دیدگاه خود را در سایر مباحث و ابواب فلسفی و از همه مهم‌تر نوع تلقی متافیزیکال و وجودشناسانه‌ای که از فلسفه دارند، دنبال نکرده‌اند.

طبق بیان علامه طباطبایی^(۵):

ممکن است انسان یا هر موجود زنده دیگر (به اندازه شعور غریزی خود) در اثر احساسات درونی خویش که مولود یک سلسله احتیاجات وجودی مربوط به ساختمان ویژه‌اش می‌باشد، یک رشته ادراکات و افکاری بسازد که بستگی خاص به احساسات مزبور داشته و به‌عنوان نتیجه و غایت، احتیاجات نام‌برده را رفع نماید و به ابقا و زوال و تبدل عوامل احساسی یا نتایج مطلوبه زائل و متبدل شود (و این‌ها همان علوم و ادراکات اعتباریه بالمعنی‌الاصح میباشند) (طباطبایی، ۱۳۷۴: ص ۱۵۶-۱۵۸).

پرسش کلیدی آن است که جایگاه نظریه ادراکات اعتباری در تقسیم‌بندی سنتی فلاسفه اسلامی از حکمت نظری و عملی کجاست؟ آیا علامه طباطبایی^(۵) از بحث حکمت نظری و عملی عبور کرده و ادراکات اعتباری را بر مبنایی متفاوت گذاشته‌اند؟ آیا تفکیک حکمت نظری و عملی در سنت فلسفه اسلامی با لوازم تحلیل علامه طباطبایی^(۵) از ادراکات اعتباری هم‌خوانی دارد؟ پیش‌تر، از رویکرد ابن‌سینا در تقسیم حکمت به عملی و نظری و تفاوت و نسبت آن‌ها با یکدیگر سخن گفتیم؛ اغلب حکمای اسلامی مبنا و تقسیم‌بندی ابن‌سینا در باب حکمت نظری و عملی را پذیرفته‌اند، حتی صدرالمألهین نیز که در حکمت متعالیه مبنای اصالت وجود را تثبیت و مبرهن کرده و بر اساس آن به اثبات حرکت جوهری و اتحاد عقل، عاقل و معقول پرداخته است، چندان لوازم دیدگاه خود در بحث حکمت نظری و عملی را دنبال نکرده است.

به نظر می‌رسد که بحث ابن‌سینا و دیگر حکمای اسلامی در این باب از منظری ماهوی و از جهت توجه به اقتضائات ماهیت انسان بوده است. از این منظر، نفس ناطقه، حقیقت آدمی است

و نطق، قوه نظری است که جهان عینی را در شبکه‌ای مرتبط از مقولات در ذهن تصویر می‌کند. با این تحلیل، حکمت نظری و حکمت عملی بیان «حد تام نوع انسان» است و پیوستگی آن‌ها به یکدیگر اصالتاً کمال نهایی انسان را در جهان رقم می‌زند.

اما علامه طباطبائی^(۳) در بحث ادراکات اعتباری، به طرح حکمت عملی و نظری از منظری وجودی پرداخته است. از این منظر و برخلاف تحلیل فوق‌الذکر، مفاهیم حصار اشیا نیستند بلکه مرزهایی هستند که اعیان خارجی در حدود آن مرزها بر ذهن خطور می‌کنند. طبق اصولی چون اصالت وجود و تشکیک وجود، در عالم هستی، جز هستی و مراتب و درجات تشکیکی آن چیزی وجود ندارد و حقیقت انسانی هم نه «ماهیت نوعی و نفس ناطقه»، که چیزی جز «وجود خارجی» او نیست، بلکه بر اساس مبادی انسان‌شناختی ملاصدرا، وجود خاص انسانی، «وجودی رو به تمامیت» است و حکمت نظری و عملی در نسبت با این تمامیت معنا پیدا می‌کند.

بر این مبنا، انسان در سیر خاص وجودی خود هر لحظه فعلیتی تازه پیدا می‌کند و علوم نظری اعم از حقیقی و اعتباری، افق پیش روی او را روشن می‌کند. ادراکات اعتباری ابتکار ویژه علامه طباطبائی^(۳) است که «وجود رو به تمامیت» یا «وجود خاص انسانی» را بنیاد نظر و عمل می‌داند. این بحث، در تداوم سنت حکمت عملی مرسوم در فلسفه اسلامی نیست، بلکه مرحله‌ای عمیق‌تر را می‌پیماید تا امکان حکمت عملی را بیان کند. این نظریه، تفسیری بر اساس اصالت وجود، حرکت جوهری، وحدت نفس و بدن یا «وجود متصمّم و رو به مرتبه تجرد انسان» است، و حکایت از این دارد که می‌توان نظاماتی بر اساس علوم اعتباری در اجتماع بنا کرد که تحت راهبری وجود و نظم تکوینی جهان، انسان را در جهت غایات حقیقی او پیش برد (طالب‌زاده، ۱۳۸۹: ص ۵۴-۵۳).

از آنجا که وجود خاص انسانی، «زمان‌مند» است و در زمان متحقق می‌شود، بحث ادراکات اعتباری برای نخستین بار مجال اندیشیدن به کمال نوع انسان در پرتوی زمان یا تمامیت یافتن وجود خاص انسانی در منظری تاریخی را به دست می‌دهد. البته باید به این نکته توجه داشت که «تاریخی» بودن، با صرف «زمانی» بودن، حتی با اتکا به مبانی‌ای چون «حرکت جوهری»، تبیین نمی‌شود و تبیین آن نیازمند مقدمات دیگری از جمله «هویت جمعی» داشتن و اصل «اتحاد عاقل و معقول» و تبیین نسبت معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی «فرد»، «جامعه» و «تاریخ» و... است.^۱ ذکر این نکته ضروری و تعیین‌کننده است که «زمان‌مندی» برخاسته از حرکت جوهری،

۱. حتی دامنه بحث را می‌توان فراتر برد و از مبانی الهیاتی - کلامی تاریختی سخن گفت.

تفاوت‌های جدی با بحث «تاریخیت» و از آن مهم‌تر اصل «تاریخ‌مندی»، آن‌چنان‌که در مکتب تاریخی قرن نوزدهم مطرح شده، دارد. مکتب تاریخی بیش از آنکه رویکردی متافیزیکی و فلسفی داشته باشد، رویکردی تجربی و فرهنگی-جامعه‌شناختی دارد و اگر بخواهم از تعبیر ریچارد رورتی بهره ببرم، به انسان به‌عنوان «نوع طبیعی» یا حتی «ذات تاریخی» نمی‌نگرد بلکه صراحتاً آدمی را محصول تاریخ و جامعه می‌داند.

از آن گذشته، این تلقی که «اشیا و پدیده‌ها، هویتی مستقل از آنچه در تاریخ به ظهور می‌رسد، ندارند»، عقیده‌ای کاملاً جدید و از عوارض مدرنیته است. با اینکه اصطلاح «تاریخ‌گرایی»^۱ از اواسط قرن نوزدهم، طرح جدی خود را می‌یابد، می‌توان گفت که ظهور آن با مدرنیته مناسبت دارد و بر اساس آن، هیچ تفکری، هویت حقیقی ندارد و ما با ماهیات اشیا و امور سروکاری نداریم، چرا که اساساً ماهیتی ندارند و آنچه با آن سروکار داریم تابع اوضاع خاص تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی است (پازوکی، ۱۳۸۳: ۵-۶). بنابراین مشکل می‌توان به یک‌باره از «زمان‌مندی» برخاسته از حرکت جوهری در نظریه علامه طباطبایی، به «تاریخیت» که قلب تپنده طرح فکری دیلتای در بنیادگذاری علوم انسانی است، بدون افزودن دیگر مقدمات، پُل زد. بنابراین طبق این تحلیل:

اعتبار «باید و نباید» اساس همه درجات و شئون افعال انسان را اعم از فردی، اجتماعی، اخلاقی، حقوقی، سیاسی، دینی، عرفانی و... تشکیل می‌دهد و «وجود رو به تمامیت» انسان تحت حکم «باید» می‌تواند در حیطه قوا و امکانات خود که طبعاً درجات مختلف دارد، بسط وجودی پیدا کند. اعتبار «باید» در حوزه افعال انسانی بنیاد عمل اخلاقی، اجتماعی، دینی، سیاسی، حقوقی و... را تشکیل می‌دهد و راهنمای جهات وجودی متعدد اوست (طالب‌زاده، ۱۳۸۹: ۴۷-۴۶). چنان‌که یکی از معاصران گفته است، اهمیت نظریه اعتباریات علامه، بردن بحث به سطحی است که «کفِ تفکر» است و با این مبنا، می‌توان با مباحث فلسفه علوم انسانی همچون مباحث افق فلسفه‌های قاره‌ای (به‌ویژه فلسفه‌های حیات) وارد گفت‌وگو شد. آغاز بحث از اعتباریات، در واقع آغازکردن از کف انسان، یعنی از جایی است که از صرف وجود طبیعی فرامی‌رود و فرهنگ (به‌مثابه بنیاد علوم انسانی به معنای عام کلمه) آغاز می‌شود (مصلح، ۱۳۹۲: ۷-۸ و ۷۵-۷۱).

نتیجه‌گیری

ویلهم دیلتای که به نوعی می‌توان وی را نخستین فیلسوف غربی ای دانست که به طرح فلسفی علوم انسانی به نحو مستقل می‌پردازد، و به تبع ایمانوئل کانت در بنیادگذاری فلسفی علوم طبیعی و در تداوم طرح فکری متفکرانی همچون دروین که در جست‌وجوی «کانت تاریخ» بودند، طرح فلسفی خود را بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی می‌داند. وی به تأثیرپذیری از کانت در طرح فلسفی، پرسش از شرایط امکانی علوم انسانی و همدلی با سنت معرفت‌شناسی مدرن (از جان لاک تا کانت) اذعان کرده و البته سوژه کانتی را عقل‌زده، منجمد، پیشینی و غیرتاریخی دانسته است و ضمن نقد نظریه وی در باب مقولات، به طرح مقولات واقعی حیات در برابر مقولات صوری کانت می‌پردازد و سعی می‌کند کارآمدی آن برای فلسفه علوم انسانی را نشان دهد.

التفات جدی دیلتای به تاریخ‌مندی سوژه و مواجهه با معضل چگونگی پُل زدن از «تجربه درونی» به ساحت «جامعه و تاریخ» وی را به طرح هرمنوتیک به مثابه بنیاد فلسفی علوم انسانی سوق داد. این گام مهم با تبیینی که دیلتای از این موارد ارائه داد ممکن گردید: طرح تاریخ‌مندی تجربه زیسته، تفسیر تاریخی-جامعه‌شناختی از «روح عینی» هگل^۲ و تبیین رابطه میان «تجربه زیسته»، «عینیت‌یافتگی‌های حیات» و «تعبیر ناظر به این عینیت‌یافتگی‌ها».

از سوی دیگر، در نگره‌ای تطبیقی و با تأمل در برخی تعبیر علامه طباطبایی^(ع) (برجسته‌ترین نماینده سنت حکمت اسلامی در روزگار ما) آهسته‌آهسته این دریافت حاصل می‌شود که ایشان تمامی سازمان نظریه ادراکات اعتباری را بر مبحث حرکت مترتب می‌سازد و می‌توان احتمال داد نظریه حرکت جوهری و تلقی شیء به مثابه یک واحد حرکت، برای نظریه ادراکات اعتباری این امکان را فراهم آورده است که انسان را یک پارچه حرکت ببیند و اعتباریات را نیز یک‌سره در پویایی و تحول ببیند و به ثبات در عناوین اعتبارات عمومی اکتفا کند.

به نظر می‌رسد که اهمیت بحث علامه طباطبایی^(ع) در باب ادراکات اعتباری بر محور «وجود رو به جانب تمامیت» انسان، از آن روست که برای نخستین بار در سنت فکری ما، «وجود خاص انسانی» را بنیاد نظر (قلمروی مفاهیم نفس‌الامری (علم یقینی) یا قلمروی حکمت نظری) و عمل (قلمروی مفاهیم اعتباری (باید و نباید)) دانسته‌اند. این تبیین، نتیجه کاربرد اصولی چون اصالت وجود و حرکت جوهری در حوزه انسان‌شناسی است و طرح این مبحث به این صورت نزد حکمای

1. John Locke.

2. Hegel.

پیشین ممکن نبوده است.

ایشان به کمک بحث «اعتباریات» نشان داده‌اند که نحوه وجود انسان بر نظر و عمل تقدم دارد و نظر و عمل، هر دو فرع بر این نحوه وجود و تابع آن است. از این رو می‌توان مبحث «ادراکات اعتباری» را طرح وجودشناسانه (انتولوژیک) حکمت نظری و عملی دانست و این نخستین بار است که وجود انسانی در فلسفه اسلامی، کانون تبیین نظر و عمل واقع می‌شود.

نکته مهم و قابل تأمل در این نوع مطالعات تطبیقی آن است که طرح مسئله علوم انسانی و پرسش از امکانات فلسفی سنت فلسفه اسلامی برای بازخوانی فلسفه علوم انسانی، بیش از هر چیز با نوع «علم‌شناسی» غالب در این سنت مرتبط است. اگر بتوان از پارادایم‌های سه‌گانه علم‌شناسی در تاریخ علم تا روزگار ما، در قالب ۳ عنوان کلی «علم‌شناسی ارسطویی»، «علم‌شناسی پوزیتیویستی» و «علم‌شناسی پُست‌پوزیتیویستی» سخن گفت، تردیدی نیست که علم‌شناسی حکمای مسلمان بیش از همه به پارادایم ارسطویی نزدیک است و طبیعی است که با پذیرش کلی این چارچوب علم‌شناختی، از پذیرش مبادی و لوازم آن هم ناگزیر خواهیم بود.

شاید مهم‌ترین اتفاق تاریخی فرهنگی در تمدن غرب که وجه متمایز آن از برخی سنت‌های فکری همچون سنت اسلامی است، ظهور علم جدید در اواخر قرن شانزدهم و اوایل قرن هفدهم باشد و آشنایان با فلسفه جدید به خوبی می‌دانند که چه تأثیری در مسائل، راهبردها، پاسخ‌ها و حتی مبانی فلسفه جدید غربی داشته است. اما ظهور علوم انسانی، متأخرتر از علم طبیعی و متعلق به قرن نوزدهم است و از همان آغاز هم کسانی چون آگوست کنت با تعبیر از جامعه‌شناسی به‌عنوان «فیزیک اجتماعی»، نشان داده‌اند که الگوی «علمیت» از نظر آن‌ها همان علوم طبیعی است و تلقی پوزیتیویستی از علم بر ذهن و زبان پیشگامان علوم انسانی غلبه داشته است.

دیلتای با اینکه نمی‌خواهد از به اصطلاح برکات و نقاط قوت پوزیتیویسم چشم‌پوشد، به مکتب تاریخی و تلقی آن از انسان و جامعه به‌عنوان موجوداتی تاریخ‌مند تعلق خاطر دارد و از همه مهم‌تر آنکه می‌خواهد کانت علوم انسانی باشد و به پرسش کانتی در باب شرایط امکانی بنیادگذاری علوم انسانی پردازد. فضای فکری وی، هم در طرح مسائل فلسفی و هم در نوع پاسخی که به آن می‌دهد، فضای پس از انقلاب کپرنیکی است. وی اُبُکتیویته انسان‌محور کانتی را پذیرفته است و به آن رنگ «تاریخیت» می‌زند.

گفت‌وگوی سنت‌های فلسفی که به لحاظ «متافلسفه»، پارادایم علم‌شناختی و تلقی در باب عینیت و تاریخیت آن، تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای دارند باید با ملاحظات بیشتری صورت گیرد. با توجه به نکات فوق باید گفت، سنت فلسفه صدرایی به روایت علامه طباطبایی^(۶)، صرف نظر

از تفاوت‌های بنیادی در مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی (که ادبیات نسبتاً قابل‌اعتنایی در زبان فارسی در جهت تبیین این تفاوت‌ها وجود دارد) دست کم دو تفاوت پارادایمی با فلسفه علوم انسانی تکوین‌یافته در خاک فرهنگ مغرب زمین دارد؛ نخست: تفاوت در متافلسفه و نوع تلقی در باب عینیت؛ دوم: بحث تاریخت.

ما ضمن اینکه قیاس‌ناپذیری فلسفه‌ها را نمی‌پذیریم، امکان طرح پرسش‌های معاصر -از جمله پرسش از شرایط امکانی بنیادگذاری نوعی علم ناظر به انسان (علوم انسانی)- از سنت فلسفی صدرایی متأخر و تلاش برای پاسخ به آن با اتکا به امکانات فلسفی این سنت را امکانی معقول می‌دانیم. از «تاریخت» به‌عنوان یکی از تفاوت‌های مهم و بنیادین فلسفه معاصر با سنت فلسفه اسلامی سخن گفتیم؛ یکی از وجوه متمایز فلسفه معاصر غربی - به‌ویژه فلسفه‌های قاره‌ای که از قضا در دیلتای و طرح او در باب بنیادگذاری علوم انسانی نقش کلیدی دارد - همین مضمون «تاریخت» است؛ مسئله «تاریخ» در سنت قاره‌ای و به‌ویژه سنت مابعد کانتی - هامان، هردرو بیش از همه هگل - در کانون مسائل فلسفی قرار می‌گیرد.

حتی هدف فلاسفه‌ای چون هوسرل و هایدگر از تأمل در سنت تاریخی فلسفه غربی، و ارسی گذشته در مقام گذشته نیست، بلکه و ارسی «حال» و دقیقاً بررسی «بحران حال» می‌باشد. عیناً همین نکته را می‌توان در باب تأمل هگل در تاریخ «روان» (پدیدارشناسی روح) و برداشت نیچه^۱ از نیپیلیسم گفت. همین واقعیت، تا حدودی توضیح‌دهنده این معناست که مضمون «بحران» به اشکال مختلف در سرتاسر سنت ایدئالیسم آلمانی، مارکسیسم، پدیدارشناسی، روان‌کاوی و مکتب فرانکفورت حضور جدی دارد. این بحران را حتی می‌توان در بخش‌هایی از سنت فلسفه تحلیلی که خودآگاه‌تر هستند دید (مثلاً در مانیفست ۱۹۹۲ حلقه وین).

حاصل آنکه در بخش عمده‌ای از سنت فلسفه قاره‌ای، فلسفه به معنای نقد زمان حاضر و ارتقای آگاهی متأملانه بر زمان حاضری است که گرفتار بحران است؛ بحران ایمان در جهان بورژوایی فرهنگ (کرکگور)، بحران علوم اروپایی (هوسرل)، بحران در علوم انسانی (فوکو)، بحران نیپیلیسم (نیچه)، بحران فراموشی «هستی» (هایدگر)، بحران در جامعه بورژوا- سرمایه‌داری (مارکس^۲)، بحران در سلطه عقلانیت ابزاری (مکتب فرانکفورت) و هر بحران دیگری. با این نگاه است که فلسفه به تأملی جدی در باب تاریخ، فرهنگ و جامعه تبدیل می‌شود و فلسفه‌ورزی منجر به بیداری

1. Nietzsche.
2. Marx.

آگاهی نقادانه می‌گردد و هدفی رهایی‌بخش پیدا می‌کند. در یک کلام در این تلقی، فلسفه نقد است و به نوعی نقد پراکسیس موجود است چرا که به نظر می‌رسد، پراکسیس موجود، غیر واقعی، غیر آزاد، غیر اصیل، غیر عادلانه و... است (کریچلی، ۱۳۸۷: ص ۱۰۸-۱۰۷).

دیلتای صراحتاً و در فصل ششم دفتر سوم مقدمه بر علوم انسانی با عنوان «فلسفه به‌عنوان خوداندیشی جامعه»، می‌گوید: «امروز کار فلسفه عبارت است از خوداندیشی انسانی و تفکر جامعه درباره خود... خلاصه اینکه آنچه ضروری است، معرفت‌شناسی علوم انسانی - یا به بیان بهتر - خود اندیشی علوم انسانی است.» (دیلتای، ۱۳۸۸: ص ۲۳۸). مقایسه نکته اخیر با «متافلسفه» غالب در فلسفه اسلامی، به خوبی دشواری مسیری را که باید پیمود نشان می‌دهد.

انقلاب کپرنیکی و تطوّر در معنای ابژکتیویته، شرط لازم تحولات بعدی از جمله بنیادگذاری علوم انسانی است با این توضیح که دیلتای ضمن پذیرش مبادی و لوازم انقلاب کپرنیکی، از آن عبور می‌کند و به آن رنگ تاریخیّت می‌زند. بدون توجه به تطور معنای «عینیّت» و «تجربه»، از فلسفه‌های پیشاتقدادی (ماقبل انقلاب کپرنیکی)، نمی‌توان به بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی از افق فلسفه و حکمت اسلامی که ضرورت زمانه ماست، اندیشید.

و «سخن آخر» اینکه ایده اصلی این مقاله، که شاید برای اولین بار و در فرآیند مطالعه‌ای تطبیقی در ایران معاصر طرح شده آن است که اگر به «تحریر محل نزاع» اصلی طرح فلسفی مسئله علوم انسانی در غرب (پروژه فکری ویلهلم دیلتای) برگردیم و بخواهیم به دنبال طرح مسئله علوم انسانی از منظر سنت فکری - فلسفی تمدن اسلامی باشیم، به دو نکته مهم رهنمون می‌شویم:

۱. طرح مسئله علوم انسانی جدید (صد البته تنها الگوی مطلق و انحصاری نیست و آلترناتیو هم دارد) در سنت فکری - فلسفی اسلامی باید موضع جدی خود را به دو مقوله کلان «عینیّت علوم انسانی به معنای پُست‌کانتی» و «تاریخیّت به مثابه قلب تپنده علوم انسانی مدرن» و الزامات انسان‌شناختی، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و دین‌شناختی آن روشن کند؛ ۲. دو ظرفیت کلان این سنت که ارتباط نزدیکی به طرح فلسفی علوم انسانی دارند را جدی بگیرد؛ نخست: تأملات حکمای مسلمان در باب حکمت عملی و لوازم آن؛ دوم: ظرفیت عظیم نظریه ادراکات اعتباری مرحوم علامه طباطبایی^(۵).

این مقاله اگر توانسته باشد در خدمت تبیین «سخن آخر» این مقال باشد، به هدف خود دست یافته است.

منابع

۱. ایمان، محمدتقی و احمد کلاله ساداتی. ۱۳۹۲. روش‌شناسی علوم انسانی نزد اندیشمندان مسلمان. قم. انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲. بیستانی، احمد. تابستان ۱۳۸۸. «توانایی‌های سیاسی فلسفه اسلامی». نقد و نظر. شماره ۵۴. تابستان.
۳. پازوکی، شهرام. ۱۳۸۳. «تاریخی‌گری و نسبت آن با بنیادهای نظری تاریخ هنر». فصلنامه خیال. فرهنگستان هنر. ش ۱۰. ص ۱۳-۴.
۴. جوادی آملی، عبدالله. بهار ۱۳۹۳. مفاتیح الحیات. قم. نشر اسراء. چ ۱۷۱.
۵. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. ۱۳۸۸. منشور فرهنگی انقلاب اسلامی (مجموعه موضوعی رهنمودها و دیدگاه‌های رهبر معظم انقلاب اسلامی در عرصه فرهنگ). تهران. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۶. دیلتای، ویلهلم. ۱۳۸۸. مقدمه بر علوم انسانی. ترجمه منوچهر صانعی دره‌بیدی. تهران. انتشارات ققنوس.
۷. سبحانی، محمدتقی. بهار و تابستان. ۱۳۸۶. «درآمدی بر جریان‌شناسی اندیشه اجتماعی دینی در ایران معاصر». فصلنامه نقد و نظر. ش ۴۵.
۸. شجاعی جشقوفانی، مالک. زمستان ۱۳۹۲. «دیلتای و بنیادگذاری علوم انسانی» در فصلنامه علمی پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی. سال نوزدهم. شماره ۷۷. ص ۹۲-۶۵.
۹. _____ ۱۳۹۳. بنیادهای فلسفی علوم انسانی در دیلتای و امکان آن در فلسفه اسلامی متأخر، رساله دکتری در گروه فلسفه دانشگاه تهران. (منتشر نشده).
۱۰. طالب‌زاده، سیدحمید. ۱۳۸۹. نگاهی دیگر به ادراکات اعتباری امکانی برای علوم انسانی. فصلنامه جاویدان خرد. شماره ۱.
۱۱. طباطبایی، جواد. ۱۳۷۴. ابن‌خلدون و علوم اجتماعی. تهران. طرح نو.
۱۲. طباطبایی، محمدحسین. ۱۳۷۴. اصول فلسفه و روش رئالیسم. با حواشی استاد مطهری. قم. انتشارات صدرا.
۱۳. _____ ۱۳۸۷. بدایه الحکمه. ترجمه و شرح علی شیروانی. دارالفکر.
۱۴. _____ ۱۳۶۲. رسائل سبعه. قم. انتشارات بنیاد فکری علمی علامه طباطبایی^(ه).
۱۵. _____ ۱۴۲۴. ق. نه‌ایة الحکمة. تصحیح شیخ عباس زارعی سبزواری. قم. مؤسسه نشر اسلامی.
۱۶. غفاری، حسین. ۱۳۹۱. «جایگاه فلسفه دین در سنت فلسفه اسلامی به روایت ابن‌سینا». پژوهشنامه فلسفه دین. ش ۲.
۱۷. قربانی، قدرت‌الله. ۱۳۹۲. نظریه‌های علم مسیحی در جهان غرب. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۸. کریچلی، سایمون. ۱۳۸۷. فلسفه قاره‌ای. ترجمه خشایار دیبیمی. تهران. نشر ماهی.
۱۹. مصباح، عبدالرئوف. ۱۳۹۰. «ابتکارات و نوآوری‌های فلسفی علامه طباطبایی^(ه)». فصلنامه کوثر معارف. سال هفتم. شماره ۱۷. ص ۱۸۸-۱۵۹.
۲۰. مصلح، علی‌اصغر. ۱۳۹۲. ادراکات اعتباری علامه طباطبایی^(ه) و فلسفه فرهنگ. تهران. روزگار نو.
۲۱. مطهری، مرتضی. ۱۳۷۲. جامعه و تاریخ. تهران. انتشارات صدرا.
۲۲. _____ ۱۳۷۲. فطرت. تهران. انتشارات صدرا.
۲۳. موسی‌خانی، محمد و همکاران. بهار و تابستان ۱۳۹۲. «مدیریت دانش دینی (دین‌بنیان): طرح مسئله (مدیریت دانش) در «تمدن دینی»»، در فصلنامه تخصصی اسلام و مدیریت سال دوم، شماره ۳، ص ۴۷-۴۲.
۲۴. میراحمدی، منصور. ۱۳۸۹. «بررسی تطبیقی اعتباریات در رساله‌های منطقی علامه طباطبایی». فصلنامه آیین حکمت. شماره ۵.

25. Bambach, 1995, **Heidegger, Dilthey and the Crisis of Historicism**, Ithaca: Cornell University Press.

26. Dilthey, Wilhelm, 1996, **Hermeneutics and the study of History**. (Selected Works Vol. 4) ed. by Rudolf A. Makkreel and Frithjof Rodi. Princeton: Princeton University Press.
27. Ritter, Joachim, Karlfried Gründer, Gottfried Gabriel, 1971 – 2007. **Historisches Wörterbuch der Philosophie**, Schwabe Verlag, Basel.

منابع اینترنتی

۲۸. درگاه اطلاع رسانی دفتر مقام معظم رهبری. دسترسی در تاریخ: ۹۳/۹/۱۲
<http://farsi.khamenei.ir/newspart-index?tid=1033>
۲۹. درگاه اطلاع رسانی شورای تخصصی تحول و ارتقای علوم انسانی. دسترسی در تاریخ: ۹۳/۹/۱۲
<http://oe.farhangolm.ir>
۳۰. درگاه اطلاع رسانی دانشگاه شیراز، دسترسی در تاریخ: ۹۳/۹/۱۲
http://shirazu.ac.ir/index.php?cmodule=news&mode=view&news_id=2176
۳۱. درگاه اطلاع رسانی مرکز پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی صدرآ. دسترسی در تاریخ: ۹۳/۹/۱۲
<http://www.sccsr.ac.ir/sadra>
۳۲. درگاه اطلاع رسانی همایش‌های ایران. دسترسی در تاریخ: ۹۳/۹/۱۲
<http://www.bahamayesh.com/>
۳۳. درگاه اطلاع رسانی مجمع عالی حکمت اسلامی. دسترسی در تاریخ: ۹۳/۹/۱۲
<http://hekmateislami.com/showdata.aspx?dataid=5878&siteid=1>
۳۴. درگاه اطلاع رسانی بنیاد دائرةالمعارف اسلامی. دسترسی در تاریخ: ۹۳/۹/۱۲
<http://www.encyclopaediaislamica.com/madkhal2.php?sid=6381>

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی