

## فلسفه ملاصدرا و حل چالش "هست" و "باید" تربیتی

علی شیروانی شیرینی<sup>۱</sup>، حسنعلی بختیار نصرآبادی<sup>۲</sup>، قاسم ابوعلی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف این مقاله جستجوی راهکاری است که بتواند چالش "هست" و "باید" را در تعلیم و تربیت حل نماید. از این نظرگاه مریبان تربیتی با یک چالش منطقی روبرو هستند که در مبانی تعلیم و تربیت قابل حل نیست. به این صورت که یک مربی نمی‌تواند با پیش فرضهای علمی پدیده‌ها به "باید" تربیتی برسد. لذا در تعلیم و تربیت باید به دنبال تبیینی بود که بتواند ارتباط بین "هست" و "باید" را حل نماید. این تبیین در فلسفه ملاصدرا به شیوه‌ای تحلیلی-استنتاجی ممکن می‌شود. روش این پژوهش کیفی در مرحله گردآوری اطلاعات از نوع اسنادی و در مرحله تحلیل اطلاعات از نوع استنتاجی است. از نظر ملاصدرا اعمال نفس را می‌توان به دو دسته طبیعی و اختیاری تقسیم کرد. در اعمال طبیعی چون جذب و دفع نفس مبدأ اصلی است و صدور عمل از نفس تابع آثار ذاتی نفس است در اینجا پیش فرضهای علمی می‌تواند کارساز باشد. اما در اعمال اختیاری که مسبوق به علم و اراده می‌باشد افعال نفس نیازمند تبیینی غایت‌نگر است که بتواند "باید" تربیتی را با توجه به جهت مشخص شده تعیین نماید. این مقوله در دیدگاه ملاصدرا با نگاه غایت‌مندانه به تربیت انسان قابل حل است که در این مقاله به آن پرداخته شده است.

**کلید واژگان:** فلسفه ملاصدرا، تعلیم و تربیت، غایت تربیت، اعمال نفس، «هست» و «باید» تربیتی.

<sup>۱</sup> دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دبیر آموزش و پرورش و مدرس دانشگاه فرهنگیان، نویسنده مسئول مقاله، همراه: ۰۹۱۷۱۱۹۵۶۹۳، ایمیل: ali\_shiravani@yahoo.com

<sup>۲</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.

<sup>۳</sup> دانشگاه فرهنگیان: پردیس شهید رجایی فارس

## مقدمه

بحث در مورد «هست» و «باید» تربیتی از جمله مباحثی است که بدون بررسی جنبه‌های دقیق فلسفی آنها، نتیجه‌ای در بر نخواهد داشت. در نگاهی اجمالی به تاریخ فلسفه می‌توان متوجه شد که همواره نظرات فیلسوفان در مورد رابطه بین «هست» و «باید» یا «واقعیت» و «ارزش» و یا «جهان بینی» و «ایدئولوژی» و همچنین رابطه بین «نفس» و «بدن» مختلف و متنوع بوده است. ضرورت پرداختن به این موضوع نیز از این جا بیشتر آشکار می‌شود که در عرصه تربیت انسان که موجودی است با ساحت‌های مادی و نفسانی، رابطه «واقعیت» و «ارزش» و یا «جهان بینی» و «ایدئولوژی» چگونه باشد تا زمینه سعادت وی فراهم آید. در بین فلاسفه گروهی قائل به روابط بین «هست» و «باید» هستند و گروهی نیز معتقدند که بین آنها هیچ رابطه منطقی وجود ندارد. هیوم، جی ال مور و سروش از جمله کسانی هستند که به دلایل مختلف معتقدند که رابطه‌ای منطقی بین «هست» و «باید» وجود ندارد. در نگاه برخی انسان یک بعدی تصور شده و تنها واقعیت مادی و جسمانی او، واقعیت انسان فرض شده است. در نگاهی دیگر انسان دو بعدی و دارای دو بعد «روح» و «بدن» تصور شده است؛ که البته در رابطه و نحوه‌ی تعاملات بعد روحانی و بعد جسمانی نیز نظرات مختلفی وجود دارد و بعضاً معتقدند که «باید یا ایدئولوژی» از غایتمندی روح بر می‌خیزد. ارسطو معتقد است که روح و بدن انسان از هم مجزا نیستند. ماده انسان‌ها، همان بدن آنهاست و روح آنها همان صورت آنها. بنابراین روح انسان چیزی مجزای از بدن او نیست بکه بیشتر شبیه یک سازمان است که مسئولیتش زنده نگاه داشتن و کارکرد صحیح بدن است (کارن، رندل، ۲۰۰۷).<sup>۱</sup>

۵۵

او ادعای افلاطون را که روح از بدن مستقل است رد می‌کند و می‌گوید رابطه روح با بدن همانند رابطه برندگی با چاقو یا دیدن با چشم است (زیا کلام، ۱۳۸۵: ۴۱). به همین دلیل «باید» جسمانی نیز از روح سرچشمه می‌گیرد. ملاصدرا از جمله فیلسوفانی است که معتقد به دو بعدی بودن وجود انسان است. ایشان که واضع حکمت متعالیه است معتقد است که انسان موجودی دو بعدی است و دارای روح و جسم می‌باشد، روح بعد اصلی و تمام حقیقت انسان را تشکیل می‌دهد و در دامن جسم متولد می‌شود. این تبیین در «اصالت وجود» و «حرکت جوهری» که به زعم نویسندگان از جمله اصول بنیادین فلسفه صدرایی است بیان شده است، که از آن می‌توان بر مبنای اصل اصالت وجود و رابطه بین روح و بدن و یا حرکت جوهری، تبیین «هست» و «باید» تربیتی را دنبال کرد. به این منظور برای محقق دو سوال اصلی مطرح است:

۱- آیا بین «هست» و «باید» تربیتی رابطه‌ای وجود دارد؟ به عبارت دیگر آیا می‌توان از واقعیات، نتایج ارزشی و اخلاقی و یا «باید» تربیتی به دست آورد؟

<sup>۱</sup>- Curren, Randell

۲- در صورت وجود رابطه بین "هست" و "باید"، نوع رابطه به چه صورت است و چگونه می‌تواند در مسایل تربیتی اثرگذار باشد؟  
روش این پژوهش کیفی در مرحله گردآوری اطلاعات از نوع اسنادی و در مرحله تحلیل اطلاعات از نوع استنتاجی است.

### سابقه تاریخی بحث

جهت بررسی هر چه بهتر مسأله و پاسخ به سوال اصلی، بهتر است که به سوابق تاریخی بحث در تاریخ فلسفه و آراء فلاسفه مختلف در این زمینه اشاره‌ای شود. از نظر افلاطون و ارسطو ارزشها در ساختار جهان به طور ثابت و مطلق و ابدی و کلی وجود دارند و در هر موقعیت زمانی و مکانی بدون تغییر باقی می‌مانند. بنابراین در دیدگاه مبتنی بر فلسفه ایدئالیستی و رئالیستی، وظیفه اولیه تعلیم و تربیت پاسداری و انتقال عناصر بنیادی یا ماهوی فرهنگ بشری به نسل‌های آینده است (گوتک، ۱۳۸۶: ۳۸۹).

برخلاف فلاسفه سنتی ایدئالیست و واقعگرا، جان دیوئی با اعتقاد به اینکه ارزش‌ها در نتیجه پاسخ‌هایی بروز می‌کنند که انسان‌ها به شرایط مختلف محیطی می‌دهند، وی نسبیت‌گرایی را در اخلاق پذیرفت. او استدلال کرد که روش خرد مشترک علمی را باید در خصوص پرسش‌های ارزش‌شناختی در اخلاق و زیبایی‌شناسی اعمال کرد تا بتوان به یک "باید" نسبی در تربیت رسید (گوتک، ۱۳۸۶: ۱۳۵).

نمایندگان جنبش تحلیلی از جمله مور<sup>۱</sup> و برتراند راسل که دقت را تنها از آن علم تجربی و گزاره‌های منطقی و ریاضی می‌دانستند، بر آن بودند که گزاره‌های دقیق یا گزاره‌های تجربی هستند که موضوع‌های واقعی دارند و یا گزاره‌های منطقی و ریاضی که سرانجام به نوعی به همان گویی بر می‌گردند. ایشان هرگونه نظریه‌پردازی و سیستم‌سازی را با دید شک و انکار می‌نگریستند، حتی فلسفه اخلاق را نیز با همه اهمیتی که برای انسان و زندگانی او دارد، تنها به بررسی چگونگی قضاوت‌های اخلاقی محدود کردند و به این نتیجه رسیدند که گفته‌های اخلاقی چه بسا جز بیان حالت‌های گوینده نیستند و از این رو آنها را به معنی دقیق نمی‌توان درست یا نادرست شمرد و بدین سان گزاره نامید.

مور (۱۹۰۳) در کتاب *اصول اخلاق*<sup>۲</sup> نتیجه گرفت که "باید" را از «هست» یا «است» نمی‌توان استخراج کرد و این اقدام را خطا شمرد و اصطلاح «خطای طبیعت‌گرایانه»<sup>۳</sup> را برای آن به کار برده است. معنی این سخن آن است که از قضاوت‌های علمی نمی‌توان به قضاوت‌های اخلاقی رسید (نقیب زاده، ۱۳۸۷، ۶۵).

<sup>۱</sup>- G. E. Moore

<sup>۲</sup>- Principia Ethica

<sup>۳</sup>- naturalistic fallacy

هیوم<sup>۱</sup> نیز اعتقاد داشت که از دیدگاه منطقی، استنتاج «باید» اخلاقی از «است» درست نیست. یعنی گزاره‌های اخلاقی را نمی‌توان بر بنیاد علم بنا کرد. چون اخلاق علم نیست و سخن گفتن در مورد اخلاق و ارزش‌ها، سخن گفتن درباره واقعیت نیست بلکه سخن گفتن درباره‌ی حالت‌ها و تأثیرهای گوینده است (نقیب زاده، ۱۳۸۷، ۶۵).

کارناپ و ایر<sup>۲</sup> به‌عنوان نمایندگان پوزیتیویسم منطقی، همه‌ی گزاره‌های با معنی را بر دو گونه می‌دانند: یا گزاره‌های منطقی و ریاضی که موضوع واقعی ندارند و یا گزاره‌هایی که موضوع واقعی دارند و تجربه پذیرند. از این دیدگاه، گزاره‌های اخلاقی که مانند بسیاری از گزاره‌های دیگر بیرون از این دایره‌اند، «بی معنی» شمرده می‌شوند (نقیب زاده، ۱۳۸۷: ۶۶).

اریک فروم<sup>۳</sup> با ابداع اصطلاح «اخلاق انسان‌گرایانه»<sup>۴</sup> در مقابل «اخلاق سلطه‌گرایانه»<sup>۵</sup> در کتاب *Man for Himself* معتقد است که قاعده‌های اخلاقی را باید از طبیعت انسان و بر زمینه‌ی روان‌شناسی به دست آورد نه این که به او تحمیل کرد. برخی از فلاسفه معتقدند که این گونه سنجیدن از قلمرو اخلاق - که با باید‌ها سروکار دارد - بیرون است؛ زیرا از «چنین است» نمی‌توان به «چنین باید کرد» رسید (فروم، ۲۰۰۲: ۱۰).

عده‌ای از اندیشمندان معاصر از جمله مرحوم شهید مطهری نیز معتقدند که بین «است» و «باید» یا «جهان‌بینی» و «ایدئولوژی» یک رابطه‌ی استنتاج منطقی وجود دارد. یعنی «باید» یا «ایدئولوژی» از «است» یا «جهان‌بینی» قابل استنتاج منطقی است. ایشان معتقدند که:

«یک ایدئولوژی کارآمد از طرفی باید بر نوعی جهان‌بینی تکیه داشته باشد و بتواند عقل را اقتاع و اندیشه را تغذیه نماید و از طرفی دیگر باید بتواند منطقیاً از جهان‌بینی خودش هدف‌هایی استنتاج کند که کشش و جذبه داشته باشد»، همچنین در جایی دیگر بدین صورت بیان کرده‌اند که حکما حکمت را تقسیم می‌کنند به حکمت عملی و حکمت نظری: حکمت نظری دریافت هستی است، آنچنان که هست و حکمت عملی دریافت مشی زندگی است، آنچنان که باید. این چنین باید‌ها نتیجه آنچنان هست‌ها است بالاخص آنچنان هست‌هایی که فلسفه اولی و حکمت مابعدالطبیعه عهده‌دار بیان آن‌ها است (سروش، ۱۳۸۹: ۳۹۹).

اما در مقابل چنین ادعایی سروش با مرادف قراردادن ایدئولوژی با تکلیف و جهان‌بینی با توصیف یا فرضیه معتقد است که تکلیف از توصیف اخذ نمی‌شود؛ به عبارتی دیگر، «باید» از «هست» یا «است» بر نمی‌خیزد. از نظر او، عکس قضیه هم البته صحیح است، یعنی «هست» هم از «باید» نتیجه نمی‌شود و توصیف هم از تکلیف اخذ نمی‌شود و بین این دو، سیم خارداری است که عبور از یکی به دیگری

<sup>۱</sup>- D. Heum (۱۷۱۱-۱۷۷۶)

<sup>۲</sup>- A. J. Ayer

<sup>۳</sup>- Erich fromm (۱۹۴۷)

<sup>۴</sup>- Humanistic ethics

<sup>۵</sup>- Authoritarian

را غیر ممکن می‌سازد (همان، ص ۴۰۰). ایشان با ذکر نمونه‌هایی به گسستگی منطقی یا به نفی رابطه‌ی منطقی بین ایدئولوژی و جهان‌بینی می‌پردازد که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

۱- اصناف نسب و روابط میان اشیاء و مفاهیم رابطه‌ی علی نیست. مثلاً رابطه‌ی سقف اتاق و کف اتاق از جنس رابطه‌ی زبری و زیری است، که در عین رابطه بودن، از جنس رابطه‌ی علی و معلولی نیست.

۲- از اعداد صحیح، فقط اعداد صحیح به دست می‌آید، همچنین است در مورد قضایای «باید» دار که از ترکیب آنها فقط به قضایای بایددار می‌رسیم. یعنی توصیف‌ها، توصیف می‌زایند و تکلیف‌ها، تکلیف؛ گندم از گندم بروید، جو ز جو.

۳- از جمع جزئی‌ها تصور کلی حاصل نمی‌شود و بالعکس؛ یعنی شما چه قضایای شخصی را به هم بریزید و بخواهید یک قضیه کلی نتیجه بگیرید، و چه تصورات جزئی و شخصی را بر هم بریزید و بخواهید یک تصور کلی نتیجه بگیرید، در هر دو حال به نتیجه نمی‌رسید. چون رابطه‌ی تولیدی و زایشی منطقی بین این‌ها وجود ندارد. اما ممکن است روابط دیگری بین آن‌ها وجود داشته باشد که در هر حال رابطه‌ی کلی حاصل نمی‌شود.

۴- از جمع تصورات، تصدیق حاصل نمی‌شود؛ به این صورت از جمع چند تصور نمی‌توان به یک تصدیق رسید.

۵- از علم خالص، فلسفه به دست نمی‌آید و بالعکس: مقدماتی که صرفاً از جنس مطالب علمی محض باشند، اگر شما آنها را منطقاً در یک قیاس منطقی ترکیب کنید، نتیجه هم حتماً علمی است و فلسفی نخواهد بود، و بر عکس.

اگر چه سروش از نگاه منطقی بین جهان‌بینی و ایدئولوژی رابطه‌ای نمی‌بیند، اما از جهات دیگر میان این عوامل روابطی متصور شده که بعضی از آنها عبارتند از:

۱- جهان‌بینی شرط لازم (نه کافی) برای ایدئولوژی است.

۲- جهان‌بینی، دهنده تصورات ایدئولوژی است.

۳- جهان‌بینی، معین‌کننده حدود ایدئولوژی است.

از نظر سروش این روابط از رابطه‌ی منطقی بین «هست» و «باید» بر نمی‌خیزد و یک رابطه‌ی اعتباری است.

اکنون که به سوابق تاریخی بحث در تاریخ فلسفه و آراء فلاسفه مختلف اشاره‌ای مختصر و مفید شد، لازم است که به دیدگاه

صاحب‌نظران در حوزه‌ی تربیت و فلسفه تعلیم و تربیت نیز اشاره شود. باقری (۱۳۸۷)، معتقد است که مفهوم تربیت هر چند در ظاهر

به صورت توصیفی بیان شود، همواره جنبه‌ی هنجاری و تجویزی دارد. بدین سبب هر گاه تعبیر «تربیت عبارت است از ...» بکار

می‌رود در حقیقت معنای آن این است که: «تربیت باید عبارت باشد از ...». ماهیت هنجارین مفهوم تربیت از آنجا ناشی

می‌شود که هر نظام تربیتی، بر حسب ارزش‌های مد نظر خود، به تعریف تربیت می‌پردازد لذا تربیت دارای تعریف واحدی

نیست که مورد توافق همگان باشد بلکه تعاریف متعددی وجود دارد که هر یک به نحوی، نظام ارزشی معینی را در پس خود پنهان کرده است. موجه بودن هر تعریفی از تربیت فرع بر موجه بودن ارزش ها و هنجارهای بنیادین زیر ساز آن است (باقری، ۱۳۸۷: ۹۹).

ویلیام فراکنا برای حل مسأله "رابطه هست و باید" با استفاده از الگوی قیاس عملی ارسطو پیشنهادی را به صورت یک الگوی روشمند مطرح نموده است، که روش او مورد پذیرش باقری (۱۳۸۷) است و مورد نقد صادق زاده قمصری و حسنی (۱۳۹۱). صادق زاده قمصری و حسنی با تکیه بر نظریه اعتبارات مرحوم طباطبایی، معتقدند که بین مفاهیم و گزاره‌های ناظر به هست‌ها و باید‌ها در فلسفه تربیت رابطه‌ای تولیدی (ضروری و منطقی) وجود ندارد که بتوان آن را به شیوه‌ای از قبیل قیاس عملی ارسطویی (الگوی فرانکنا و روایت بازسازی شده آن) به‌طور قطعی استنتاج نمود. آن‌ها بر این باورند که بر اساس نظریه اعتبارات و دلالت‌های آن، استنتاج مفاهیم و گزاره‌های هنجاری در باب تربیت، امری اعتباری و ترجیحی عقلایی محسوب می‌شود. البته این اعتباربخشی موضوعی سلیقه‌ای و بدون ملاک نیست، بلکه به مثابه عملی خردورزانه و عقلایی با توجه به مجموعه‌ای از واقعیت‌ها و ارزش‌های مفروض صورت می‌پذیرد (۱۳۹۱: ۲۳۷-۲۴۰).

### مفهوم تربیت از دیدگاه ملاصدرا

در اولین گام برای درک بهتر از مفهوم تربیت صدرایی باید به تعریف صدرای از فلسفه توجه خاص نمایم که خود در بردارنده‌ی عناصر اصلی نظام فکری- فلسفی وی به طور عام و وجوه بارز و اصلی معرفت‌شناسی او به طور خاص است. صدرای فلسفه را اینگونه تعریف می‌نماید: «اعلم أن الفلسفة استكمال النفس الانسانية بمعرفة حقائق الموجودات علی ما هی علیها و الحکم بوجودها تحقیقا بالبراهین لا أخذًا بالظن و التقليد بقدر الوسع الانسانی و إن شئت قلت نظم العالم نظما عقليا علی حسب الطاقه البشریه لیحصل التشبه بالباری تعالی» (ملاصدرا: ۱۴۱۰، ج ۱: ۲۰)، که ترجمه‌ی فارسی آن عبارت است از: بدان که فلسفه به کمال رساندن نفس انسانی است از طریق شناخت حقایق موجودات، آن‌چنان که در واقع، وجود دارند و حکم به وجود آن حقایق از طریق برهان و نه از طریق گمان و تقلید صرف، به قدر استعداد انسانی و اگر بخواهی، می‌توانی بگویی فلسفه نظم بخشیدن به جهان است، نظم عقلی براساس استعداد بشری، تا تشبه به خدای خالق، برای انسان به دست آید.

بازشناسی و تبیین عناصر اصلی این تعریف ما را به مفهوم تربیت از سوی وی رهنمون می‌شود. در هندسه معرفتی صدرای کمال خود بخود حاصل نمی‌شود. نفس که جزء آگاه بدن است از درون، جوهر حرکت، و شرایط بیرونی، آمادگی برای حرکت را فراهم می‌آورند و این هر دو نیازمند هدایت و تنظیم از سوی نفسی برترند. کمال حاصل نمی‌شود مگر به مدد تربیت. از سوی دیگر، در بیان ضرورت

تربیت می‌توان گفت که «تربیت» نیز همچون سایر پدیده‌ها خود، در مرحله‌ای از وجود خلق شده، پس ضرورت نیز داشته است و باین ترتیب، «امکان» آن نیز بدیهی می‌نماید. بجز این چون انسان نیز همچون هر پدیده‌ای قوه و فعل دارد و تبدیل قوه به فعل در ذات هستی است، پس تربیت امکان پذیر می‌گردد. بدینگونه تربیت عبارت است از پر کردن فاصله وجود، و کمال عبارت است از دخالت نفس (عمل آگاهانه نفس رشد یافته انسان) در فرآیند خلق مدام. چنین عملی، خود، موجب تکامل نفس کنشگر می‌گردد (خسرو نژاد، ۱۳۷۹: ۵۶).

نفس انسانی برخلاف سایر موجودات طبیعی و نفسی و عقلی که دارای جایگاه و مرتبه‌ای معین در هستی می‌باشند، فاقد هویت و مرتبه‌ای معین است، بلکه دارای مراتب و مقامات و درجات و نشأت متفاوتی است.

صدرا برای نفس وجوه سه گانه حسی، خیالی و عقلانی را در نظر می‌گیرد و به تبع آن برای ادراک نیز سه نشئه و مرتبه ترسیم می‌نماید که بر همدیگر ترتب دارند. نخستین و نازلترین مرتبه، ادراک حسی، مرتبه برتر از آن ادراک خیالی و سومین مرتبه که برترین مرتبه نیز می‌باشد ادراک عقلی است. این همان ترتب عوالم هستی است - عالم ناسوت، ملکوت و جبروت - که در سازمان هستی شناسی صدرا برای همواره مورد توجه و حاکم است. نفس انسان آنگاه به حقیقت متعالی خود رسیده است که به بالاترین مرتبه، یعنی مرتبه عقلانی

رسیده باشد (صدرا، ۱۳۸۵: ۴۵۱-۴۵۲). از دیگر سو چون علم با وجود مساوق است پس چون وجود قائل به تشکیک است و شدت و ضعف بر آن مترتب؛ و دیگر آنکه بازگشت و ارجاع علم حصولی به علم حضوری است. لذا شکل گیری ادراکات در آدمی اینگونه است که انسان بحکم قاعده اتحاد حاسّ و محسوس و اتحاد عاقل با معقول و قاعده وحدت علم و وجود، موجودی است آگاه که با ادراک و آگاهی خود در هر نشئه و مرحله وجودی (حسی، خیالی، عقلی) با موجودات آن نشئه و آن مرحله متحد می‌شود.

نکته شایان ذکر در توجه به این ترتب و اشتداد وجودی و معرفتی آن است که هر یک از مراتب ادراک با مرحله بالاتر از خود قوام می‌یابد. در نظر صدرا هر ادراک حسی با ادراک خیالی و هر ادراک خیالی با ادراک عقلی قوام می‌یابد و هیچ ادراکی محقق نمی‌شود، مگر آنکه به این ترتب محکوم باشد (صدرا، ۱۴۱۰، ج ۸: ۲۰۴). به تعبیر دیگر در هر کدام از مراتب ادراک، اساس و عامل تحقق ادراک، مرتبه برتر هستی ادراکی است.

از دیگر سو گرچه ادراک‌های جزئی توسط حواس یا قوا حاصل می‌شوند اما در نهایت همه حواس و قوا و ادراکات حاصله برای آنها، تحت تدبیر نفس بوده و فرمانبردار او هستند و ادراک در تمام مراتب و اقسام، در حقیقت برای نفس تحقق می‌یابند نه برای حواس و یا اعضا لذا در همه‌ی ادراکات نفس نقش محوری دارد.

لذا می‌توان گفت تربیت از منظر صدرا: «تلاش بی وقفه آدمی است برای شناخت خویشتن خویش و عوالم هستی، جهت ارتقاء مرتبه وجودی خود و اتحاد با عالم عقل که همانا تشبه به حضرت حق است».

مولفه‌های اصلی این تعریف عبارتند از:

مداومت: که بر فرایند مستمر تربیت و «ز گهواره تا گور» دانستن گستره‌ی آن توجه و تاکید دارد.

شناخت: که بر جنبه‌ی آگاهی و خواست متربی برای تحقق آن صحنه می‌گذارد.

خود شناسی: که ناظر به جنبه‌ی درونی تربیت، و نشان از اهمیت آن دارد.

عوالم هستی: که ناظر به بعد بیرونی تربیت و ناظر به سلسله مراتب عالم هستی است.

ارتقاء مرتبه وجودی: که بر تدریجی بودن تربیت تاکید و ناظر بر حرکت رو به جلو و رشد یابنده آن است.

اتحاد: که ناظر بر تلاش برای برداشتن شکاف بین نظریه و عمل تربیتی است.

عالم عقل: که حکایت از جایگاه بلند مرتبه و رفیع تربیت داشته و صحنه‌ای است بر غایت‌مندی آن.

در پایان این میحث برای تبیین بهتر معنی و مفهوم تربیت و هم‌نگری ابعاد مختلف آن اشاره‌ای مختصر نیز به جایگاه تعلیم و تربیت

در اندیشه و ساختار معرفت‌شناسی وی می‌نماییم. صدرا برای علم و دانش اهمیت و ارزش بسیاری قایل است آنچنان که مشی عملی وی

نیز موید آن، بدان سان که باید گفت اعتقاد راسخ وی به: « ز گهواره تا گور دانش بجوی» است. و در این میان بیش‌ترین اهمیت را برای

فلسفه قائل می‌شود و با تاکید اذعان می‌دارد که رفیع‌ترین جایگاه در میان اموری که در زندگانی این دنیا آدمی به آن اشتغال دارد از آن

فلسفه است ضمن آنکه فلسفه اولی از دیگر شاخه‌ها اهمیت بیشتری دارد (مصلح، ۱۳۵۳: ۲-۱).

همچنین با توجه به اهمیت ویژه‌ای که وی برای شناخت و مباحث مرتبط با آن - ادراکات آدمی، قائل است باید گفت که تعلیم

و تربیت هم که مهم‌ترین راه دستیابی به شناخت و کسب معرفت صحیح است در اندیشه او دارای اهمیت و جایگاه بالا و والایی است.

### راه حل صدرايي برای ارتباط بين "هست" و "باید"

اکنون که با اشاره‌ای اجمالی آرای مختلف پیرامون مسأله‌ی مورد پژوهش، بررسی شد، بهتر است که به راه حل مسأله طبق دیدگاه

ملاصدرا پرداخته شود. از آنجا که فلسفه صدرا پیچیدگی خاصی دارد و بدون بررسی اصول موضوعه فهم آن مشکل می‌نماید لازم است

که گام به گام مقدمات لازم یعنی اصالت وجود مطرح و سپس با توضیح رابطه‌ی نفس و بدن و اصل حرکت جوهری به نتایج رسید.

**۱- اصالت وجود:** مسأله اصالت وجود یا اصالت ماهیت از اصول زیر بنایی فلسفه اولی است (جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۷۵: ۳۴). از

میان فلاسفه بعضی به اصالت وجود معتقدند و برخی به اصالت ماهیت معتقدند. گروه نخست یعنی معتقدین به اصالت وجود، ماهیت را

اعتبای و برگرفته از وجود دانسته و گروه دوم یعنی معتقدین به اصالت ماهیت، وجود را امری اعتباری و برگرفته از انتساب ماهیت به مبدأ

دانسته‌اند. صدرا المألهین وجود را در خارج، موجود و متحقق و ماهیت را امری اعتباری و مجرد را تصور ذهنی می‌داند و می‌گوید اصل

گوهر حقیقت و مایه‌ی تحقق هر ذی حقیقتی وجود اوست و کلیه‌ی آثار صادره از هر موجودی منسوب به وجود اوست. ۱



بنا به نظر صدرالمتألهین، وجود اصیل است؛ زیرا به صرف تعقل و تصور چیزی، نمی‌توان به بودن آن چیز اعتماد کرد. بلکه باید تحقیق داشته باشد و تحقق هر چیزی این است که در خارج موجود باشد (صدرالمتألهین، محمد بن ابراهیم، ۱۳۵۹: ۱۲). در مقایسه‌ی بحث اصالت وجود از دیدگاه ملاصدرا و مکتب اصالت وجود<sup>۱</sup> باید افزود که براساس مکتب آگزیستانسیالیسم یک اصل نقش محوری دارد که عبارتست از: «وجود انسان بر ماهیت وی تقدم زمانی دارد، به این معنی که انسان بر خلاف پدیده‌های دیگر، در آغاز وجود بی‌ماهیت است، این وجود بی‌ماهیت، با آزادی دامنه دار، خویشتن را می‌سازد و ماهیت‌سازی می‌کند. اما بنابر تحلیلهای فلسفه ملاصدرا، ماهیت حد و مرز وجود است و چیستی هر شیئی از محدودیت هستی او انتزاع می‌شود و بر این اساس هر موجود محدودی دارای ماهیت خاصی است که تمایز وی با دیگر موجودات به آن است» (کاردان و همکاران، ۱۳۸۰: ۴۰۱).

**۲- رابطه‌ی نفس و بدن:** نفس جوهری است که در ذات و حقیقت خویش متحرک بوده و از احساس تا مرتبه تعقل، تطور و گستردگی دارد و لذا با هر مرتبه‌ای از مراتب می‌تواند متحد گردد، گاهی با حسن ظاهر متحد می‌شود که در اوایل حدود و تکوین اوست و آن هنگامی که به مرحله تخیل برسد با خیال متحد می‌شود و این حالت زمانی است که بتواند صور محسوسات را در ذات خود متخیل گرداند و چون به مرحله‌ای رسید که صور عقلیه اشیاء در برابر او حاضر گشت، نفس جوهری مجرد گشته که از هر گونه علایق مادی آزاد شده است. خلاصه اینکه نفس با حرکت ذاتی و جوهری خویش همواره به جانب کمال رهسپار است. خواه این کمال در جهت فضیلت باشد و خواه در جهت رذیلت (صدرالمتألهین، ۱۳۷۰: ۴۸-۴۷).

در مورد رابطه نفس و بدن ایشان منکر آن است که نفس، پیش از تکوین بدن موجود باشد و هم منکر آن است که نفس مجرد، به صورت امری مجرد، بر بدن فرود آید و در آن استقرار یابد. وی حتی از نظر فلسفی بر این سخن اشکال وارد می‌آورد که وجود نفس، معطل و بی‌خاصیت بماند، از آن رو که در ظرفی همچون جنین، هیچ یک از فعالیت‌های عالی او همچون ادراک و تعقل امکان‌پذیر نیست و این به دور از حکمت بالغه‌ای است که بر جریان آفرینش و بر جهان حاکم است (باقری، و خسروی، ۱۳۸۷: ۲۷۰). رابطه نفس با بدن به صورت یک واحد حقیقی در هم تنیده است. رابطه نفس و بدن به مانند رابطه نجار با اره نیست بلکه مانند رابطه صورت و ماده یک صندلی است که به وجود واحدی موجودند. اما، نفس در مسیر حرکت جوهری خود همراه به درجات بیشتر و بیشتری از تجرد می‌آید به طوری که دیگر نمی‌توان آن را در سطح بدن و حالات بدنی قرار داد (همان). بنابراین طبق نظر ملاصدرا نفس انسان برای حادث شدن محتاج بدن است و بدن نیز نیازمند نفس است تا استعدادهای انسانی را شکوفا نماید و به کمال برساند. ترکیب نفس و بدن بصورت اتحادی است و هیچ گونه تفکیک وجودی بین آنها وجود ندارد.

<sup>۱</sup>- Existensialism

نفس و بدن هر دو انفعالاتی دارند که نوعی تأثیر متقابل بین نفس و بدن است. مثلاً لذت و غم نفسانی بر جسم نیز اثر می‌گذارد و بیماری و صدمات جسمانی نیز نفس را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این رابطه‌ی طرفینی، خود علامتی برای نیاز متقابل نفس و بدن به یکدیگر و وحدت آن‌هاست (خامنه‌ای، به نقل از بابازاده، ۱۳۸۹: ۷۵).

**۳- حرکت جوهری:** بحث از انسان و ابعاد وجودی او در حکمت متعالیه صدرایی از اهمیت و گستردگی زیادی برخوردار است، از نظر ملاصدرا، انسان تنها موجودی است که ماهیت معین نداشته و مانند دیگر انواع، یک نوع نیست که دارای افرادی باشد، که هر فردی خود یک نوع منحصر به فرد محسوب می‌شود. در این دیدگاه انسان تنها موجودی است که پیوسته در ارتقای وجودی است، به گونه‌ی که می‌تواند تمام مراتب هستی را سیر نماید.

ملاصدرا حرکت در موجودات را ذاتی و جزء اساسی و بنیان آن‌ها می‌شمارد، یعنی هیچ موجودی وجود ندارد که ذاتاً ثابت و بی حرکت باشد. سیر تکاملی و قانون ارتقاء در سرتاسر عالم کون و هستی از نظر وی محسوس و مشهود است. همچنین می‌فرماید: «هیچ موجودی در هیچ حدی از حدود توقف نکند بلکه هر موجودی بخصوص موجود ناقص الوجود بحکم فطرت و غریزه ذاتیه خویش مدام به مظاهر وجود نگران و به دنبال کمالی جدید است و بدین جهت در هر آنی تغییر صورت دهد و تبدیل هویت کند و از نقصی به کمالی برسد تا آنگاه که از هر نقصی تهی گردد و به کمال نهایی نائل شود (صدرالمآلهین، تخلص و ترجمه مصلح، ۱۳۵۳: ۱۲۸).

وی با استناد به آیه اول سوره دهر "هل اتی علی الانسان حین من الدهر لم یکن شیئاً مذکوراً . می‌گوید انسان بر خلاف موجودات دیگر، شیء محصل و معین نبوده (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۹: ۷۱)، و به تعبیر دیگر حقیقت انسان فعلیت‌های او نیست، بلکه امکان‌های بی‌نهایتی که در پیش رو دارد، هویت او را تشکیل می‌دهد.

به تعبیر دیگر انسان گرچه در آغاز خلقت مانند موجودات دیگر دارای صورت نوعیه واحد است؛ ولی در پایان یک حقیقت نوعی واحد به شمار نمی‌آید؛ بلکه هر فردی از آن متناسب با اخلاق و ملکاتی که کسب کرده و متناسب با درجه‌ای که طی نموده نوعی مستقل خواهد گردید.

انسان بر اساس حرکت جوهری، همواره در تحول و تکامل است و از عالمی به عالم دیگر و از مرتبه‌ای به مرتبه دیگر منتقل می‌گردد و با هر یک از این عوالم و مراتب هستی متحد می‌گردد و سیر تکاملی او تا جایی استمرار می‌یابد که تبدیل به یک عالم عقلی، مشابه عالم عینی گردد. اتحاد انسان با هر مرتبه هستی، موجب تحقق عینی آن مرتبه از هستی در درون او و در نهایت، انکشاف آن مرتبه از هستی برای وی خواهد شد. بر این اساس، ظاهر انسان در دنیا و باطن وی در آخرت قرار داشته و بین این ظاهر و باطن هماهنگی و تلازم برقرار است.

ملاصدرا معتقد است که دنیا و آخرت در درون انسان قرار دارد و انسان با مشاهده ذات و عالم درونی خویش، می‌تواند به مشاهده دنیا و آخرت نایل آید. وی تصریح می‌کند که نفس آدمی، این شانیت و استعداد را دارد که به بالاترین درجه وجود برسد، به گونه‌ای که جمیع موجودات خارجی جزو ذات او گردند و او با همه عوالم هستی متحد شود (بیدهندی، ۱۳۸۳: ۶-۴).

در مقایسه با آراء داروین و جان دیویی می‌توان گفت که اگرچه دیویی به سبب تأثیری که از نظریه تحولی داروین پذیرفته «تغییر» را یکی از صفات اساسی واقعیت به شمار می‌آورد، اما جهان دیویی علاوه بر آنکه مبدأ ندارد، منتهی نیز ندارد. یعنی سمت تغییر و حرکت معلوم نیست بلکه باید گفت که این تغییر و حرکت، نهایت معینی ندارد (باقری، ۱۳۷۶: ۱۲۱). بنابراین، حرکت بدون غایت‌مندی از "باید" خالی است.

### نتیجه‌گیری و بحث

با توجه به هدف مقاله، لازم است تا با نگاهی تربیتی به سؤالات مطرح شده در بخش مقدمه یعنی حل پارادوکس "هست" و "باید"، پاسخ داده شود. در پاسخ به سؤالات مطرح شده مبنی بر این که آیا بین «است» و «باید» تربیتی رابطه‌ای وجود دارد و در صورتی وجود رابطه آن رابطه به چه صورت است، می‌توان گفت اولاً: از آنجا که نفس انسان با حرکت جوهری دائماً در حال حرکت به سمت کمال خود بوده و غایت‌نهایی آن مشاهده معقولات و اتصال به مرتبه‌ی بالای هستی است، حرکت وی غایت‌مند و غایت آن مشخص است. حال اگر در مسیر این حرکت به سمت یک غایت مشخص، «باید» به عنوان مشخص‌کننده منزل‌گاهی برای این سیر و حرکت تصور شود؛ به عبارتی عامل اتصال «هست‌های» مختلف با مراتب وجودی مختلف به غایت باشد، می‌توان بین «است» و «باید» رابطه متصور شد. در قلمرو تعلیم و تربیت نیز بر همین اساس می‌توان بین «است» و «باید» تربیتی چنین رابطه‌ای را در نظر گرفت. البته با این نظر که "هست‌ها" در یک مدل جامع‌نگریسته شوند و در ارتباط با غایت معنادار باشند؛ زیرا هست‌شناس هست‌آفرین، هستی را بر اساس غایت‌مندی آفریده است. طبق حرکت جوهری ملاصدرا، نفس انسان مدام در حال نو شدن و کامل شدن است، لذا در امر تربیت هرچه مسیر این تکامل و حرکت مشخص‌تر باشد یعنی با در نظر داشتن «بایدهای تربیتی» راه از بیراهه مشخص شده باشد، نفس متربی به کمال حقیقی خود نزدیکتر خواهد بود و راه صحیح رسیدن به غایت را از غیر صحیح تشخیص خواهد داد.

ثانیاً بر اساس اصل اصالت وجود که جود انسان امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست بلکه در حال شدن و تحول است، انسان در فرایند تکوین نفس، موجودی مختار است. اما این مختار بودن به معنایی که مکتب اگزیستانسیالیسم در نظر دارد یعنی آزادی بی حد و حصر و عدم غایت معین برای انسان، نیست، بلکه خداوند برای هستی غایت مشخص نموده به تعبیری "هست" بر مبنای غایت‌ها آفریده شده است و غایت‌مندی انسان می‌تواند با کمک "بایدها" به اختیار وی سمت و جهت معین بدهد که البته هر سمت و سویی غیر از این نوع

"بایدها" می‌تواند "هست" را ساقط نماید. حال اگر در مسیر حرکت از «هست‌ها» به سمت غایت، «بایدهای» تربیتی همچون چراغی راه را روشن‌تر و هموارتر نمایند، چه بهتر که در زمینه‌های تعلیم و تربیت از آن استفاده شود. برای مثال اگر گزاره «ترکیه نفس خوب است» را به عنوان یک «است» تربیتی و غایت زندگی انسان "رسیدن به آرامش روحی و روانی" فرض شود، در آن صورت گزاره «انسان باید نفس خود را ترکیه نماید» به عنوان یک «باید» تربیتی یا یک «ایدئولوژی» می‌تواند راهنما و تسهیل‌کننده ارتباط «است» و غایت باشد. بنابراین، می‌توان گفت «بایدهای» تربیتی می‌تواند به عنوان عامل مطمئنی در مسیر حرکت از «است»‌ها به غایت باشد. البته این بحث در دامنه‌ی دیدگاه غایت‌نگری می‌تواند قابل حل باشد و در نگاه منطقی می‌توان به عنوان فتح بایی مطرح نمود که در آینده نیاز به تأمل و کاوشگری زیادی است که بتواند این ارتباط را برقرار نماید.

خلاصه بحث به شکل زیر قابل نمایش است:



## منابع

- امین، سید حسن. (۱۹۸۴). *مشاعر ملاصدرا*، چاپ چهارم، تهران: انتشارات وحید.
- ابراهیمی دینانی، غلامحسین. (۱۳۷۹). *ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام*، جلد سوم، تهران: انتشارات طرح نو.
- بابازاده، طاهره. (۱۳۸۹). *بررسی نفس از دیدگاه ملاصدرا و دلالت‌های تربیتی آن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۶). *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*، تهران: انتشارات سوره.
- باقری، خسرو و خسروی، زهره. (۱۳۸۷). *نظریه‌های روان‌شناسی معاصر به سوی سازه‌گرایی واقع‌گرایانه*، تهران: علم.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: اهداف، مبانی و اصول*، جلد اول، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- بیدهندی، محمد. (۱۳۸۳). بررسی و تحلیل نسبت انسان با عالم در فلسفه ملاصدرا، *فصلنامه اندیشه دینی*، شماره ۱۱ تابستان ۱۳۸۳: ۱۶-۳.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۵) *رحیق مختوم شرح حکمت متعالیه*، قم: نشر اسراء.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۷۹). پیامدهای تربیتی نظریه حرکت جوهری، *خردنامه صدرا*، شماره بیست و یکم، صفحات: ۵۵-۶۰.
- زیبا کلام، فاطمه (۱۳۸۵). *سیر اندیشه فلسفی در غرب*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۸۷). *تفوح صنع*، چاپ هفتم، تهران: انتشارات صراط.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا و حسنی، محمد (۱۳۹۱). چگونگی استنتاج "بایدها" از "هست‌ها" در فلسفه تربیت؛ در جستجوی الگویی روش‌شناختی بر اساس نظریه اعتبارات علامه طباطبایی، *در چکیده مقالات سومین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران*، ۱۲ ال ۱۴ تیرماه دانشگاه اصفهان: صفحات ۱۳۷-۲۴۰.
- صدرالمتالهین، محمد بن شیرازی (۱۴۱۰). *الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*. ج ۱، بیروت: دار احیاء التراث العربی.

صدرالمتألهین، محمد بن شیرازی (۱۴۱۰). *الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*. ج ۸، بیروت: دار احیاء التراث العربی.

صدرالمتألهین، محمد بن ابراهیم (۱۳۷۰) *معرفت النفس و الحشر*، جلد اول، چاپ دوم، ترجمه اصغر طاهرزاده، تهران: نشر جنگل.

صدرالمتألهین، محمد بن ابراهیم (۱۳۵۳). *فلسفه عالی یا حکمت صدر المتألهین کتاب اسفار*، تلخیص و ترجمه جواد مصلح، تهران: موسسه انتشارات و چاپ.

صدرالمتألهین (صدرا)، محمد بن شیرازی (۱۳۸۵). *الشواهد الربوبیه*. ترجمه و تفسیر جواد مصلح، تهران، سروش.

کاردان، علی محمد و همکاران. (۱۳۸۰). *درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی*، چاپ چهارم، ج ۱، تهران: سمت.

گوتک، جرال د لی. (۱۳۸۶). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، چاپ ششم، تهران: سمت.

مصلح، جواد (۱۳۵۳)، *حکمت عالی یا فلسفه صدر المتألهین*. ج ۱-۲، تهران، دانشگاه تهران.

نقیب زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۸۵). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، چاپ نوزدهم، تهران: طهوری.

نقیب زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۸۷). *درآمدی به فلسفه*، چاپ دهم، تهران: طهوری.

Curren, R. (۲۰۰۷). *A Companion To The Philosophy of Education*, ۲<sup>th</sup> end. Malden, MA: Blackwell.

Erich, F. (۱۹۴۷). *Man for Himself*, reprinted ۲۰۰۲, by Routledge, London.

