

زیجر

دوفصلنامه علمی پژوهشی فلسفه اسلامی
سال دهم / شماره اول / پیاپی ۱۸ / بهار - تابستان ۱۴۰۳

آموزش فلسفه در حوزه‌های علمیه بر پایه مراحل سلوک عقلی از ظاهر عالم به باطن آن^۱

ابوالحسن بیاتی^۲

چکیده

معمولاً طلاب فلسفه که در آغاز کتابی همچون *بداية الحکمة*، با مبحثی همچون اصالت وجود و اعتباریت ماهیت روبرو می‌شوند، با این چالش مواجه‌اند که فایده خواندن این مباحث چیست؟ در پاسخ گفته‌اند که این مباحث برای فهم عقائد و حکمت اسلامی و ... است؛ لکن چون ارتباط میان این غایت و زنجیره مباحث کتاب فلسفی تبیین نمی‌گردد، آشفتگی ذهنی‌شان تسکین نمی‌یابد که این نشان از باقی ماندن آن رخنه ذهنی است. مسأله نوشتار حاضر این است که «محتوای آموزشی فلسفه را چگونه سامان دهیم تا طلاب این علم، نیاز به هر مطلب را احساس کنند و با تلاش ذهنی خود سعی در دستیابی به پاسخ آن داشته باشند؟» این تحقیق که از نوع کاربردی می‌باشد، با اصل موضوع انگاشتن این مبنا در علوم تربیتی که روش سازماندهی منطقی مبتنی بر «ساختار دانش» را متناسب با نیازهای یادگیرنده نمی‌داند، با عطف توجه به کتاب *بداية الحکمة* و روش توصیفی-تحلیلی به این نتیجه رسیده است که اگر بخواهیم زنجیره مباحث فلسفه مبتنی بر «نظام نیازهای یادگیرنده» سامان داده شوند، باید در آموزش فلسفه، سیر مباحث از محسوس به انتزاعی و از معقول اولی به معقول ثانی تنظیم گردد که ترتب ادراک آنها بر یکدیگر ملموس شود تا ذهن مخاطب با آن درگیر شده و بتواند فعالانه در فرآیند یادگیری مشارکت کند.

واژگان کلیدی: فلسفه اسلامی، حکمت متعالیه، آموزش فلسفه، مسائل فلسفی، برنامه‌ریزی درسی.

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۱۰

۲. دانش‌آموخته سطح چهار حوزه علمیه، قم. رایانامه: ahhayati@gmail.com

۱. مسأله‌شناسی^۱

۱-۱. توصیف مشکل

معمولاً طلابی که در مسیر تحصیل فلسفه قرار گرفته و کتاب *بداية الحكمة* را آغاز می‌کنند^۲، با این چالش مواجه می‌شوند که فایده فلسفه‌خوانی چیست؟^۳ اصالت با وجود باشد یا ماهیت، چه دردی را از ما دوا خواهد کرد؟ در پاسخ گفته‌اند که این مباحث باید خوانده شود تا موجودات حقیقی را از غیر حقیقی تمییز دهیم (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۶)؛ و یا بتوانیم وارد مباحث الاهیات بالمعنی الاخص شویم (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۵، ص ۴۷۴)؛ و یا این مباحث مقدمه‌ای است بر فهم عقائد و حکمت اسلامی (اعرافی، ۱۳۹۱، ص ۱۵۳)؛ و یا اینها در تبیین و دفاع از آموزه‌های دین نقش مؤثر دارد (اعرافی، ۱۳۹۱، ص ۱۶۲)؛ باز در گامی فراتر اینگونه بیان شده است که این مباحث موجب تکامل نفس انسانی می‌گردد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۲۰) و استکمال از مطلوبیت ذاتی برخوردار است. لکن چون ارتباط میان این غایت و زنجیره مباحث مطرح شده در کتاب فلسفی احساس نمی‌شود، باز این دغدغه باقی می‌ماند که این مباحث چونان جزایر پراکنده، چگونه ما را به اهداف مذکور می‌رساند؟! باید توجه داشت که این مشکل، صرفاً یک مشکل معرفتی نیست، و الا همان پاسخ‌های فوق ایشان را قانع می‌ساخت؛ پس پای مشکل دیگری در میان است که آن پاسخ‌ها نمی‌تواند آشفتگی و تلاطم درونی را تسکین دهد و لذا طلاب از خود می‌پرسند: چرا من احساس نمی‌کنم که مطلب ارزشمندی را فرا گرفته‌ام؟! این حاکی از یک گره و رخنه ذهنی است که باید ریشه‌ابی شود.^۴

در همان زمان که چالش ذهنی مذکور، ذهن طلاب فلسفه را می‌خراشد، اساتید فلسفه نیز با این معضل مواجه هستند که چگونه این رخنه را در ذهن شاگردان فلسفه‌خوان خود هموار کنند؟ طرفه آنکه

۱. در تدوین این مقاله از نکته‌سنجی‌های پژوهش‌گران گرامی احمد فربهی، مجتبی خندق‌آبادی و احمد ولیعی بهره برده‌ام.

۲. البته سایر کتب فلسفی موجود نیز با همین مشکل مواجه است.

۳. البته این اتفاق در تمام علوم می‌افتد که طالب علم از غایت آن جو یا می‌شود؛ اما مسأله، در نحوه خروج از این چالش است!

۴. مستند ادعای فوق، استقرای ناقصی است که شخصاً در دوران تحصیل فلسفه از طلاب متعددی که در کلاس‌ها شرکت می‌کردند شنیده‌ام، مضافاً بر چندین دوره تدریس فلسفه، که باز این چالش ذهنی را در دانش‌پژوهان خود مشاهده کرده‌ام. برای اطمینان بیشتر، از برخی اساتید فلسفه نیز پرس و جو کرده‌ام و همین معنا را بیان کرده‌اند. اساساً دغدغه‌مندی نسبت به غایت علم، امری بدیهی است؛ سخن در آرام نشدن اضطراب ذهنی با پاسخ‌های مذکور است، که البته فراگیر بودن آن نیازمند یک تحقیق میدانی است.

فلسفه‌پردازان و حکیمانی که دست به تدوین متون فلسفی زده‌اند، انگار با چنین مشکلی مواجه نبوده‌اند! چرا که فصلی برای حلّ این معضل و درگیری ذهنی باز نکرده و بدان نپرداخته‌اند مگر به طور ضمنی. چنین می‌نماید که ایشان زنجیرهٔ میان مباحث تا دستیابی به غایت فلسفه را روشن و آشکار دیده و نیازی به تبیین آن پیدا نکرده‌اند.

۲-۱. ریشهٔ مشکل

اما سؤال اینجاست که ریشهٔ این مشکل در کجا قرار دارد و چرا چنین گسستی میان زنجیرهٔ مطالب و غایت فلسفه احساس می‌شود؟

همانطور که گفته شد اگر به رفتار حکیمان فلسفه‌پرداز خوب نظر کنیم، چنین چالشی را فرآوری آنها نمی‌بینیم! با آنکه بسیار اهل دقت و موشکافی بوده‌اند! به نظر می‌رسد کلید حلّ معما را باید در همین احساس متفاوت آنان جستجو کرد که چرا چالشی با مسألهٔ ساختار و زنجیرهٔ مطالب نداشته‌اند (که اگر چنین چالشی بود حتماً بیان می‌کردند).

تمامی علوم در پاسخ به نیازهای بشر پدید آمده‌اند و همواره چنین بوده است که چالشی عینی و یا رخنه‌ای ذهنی، نیاز به کشف راه حل را در دانشمندان برانگیخته است و معمولاً چنین بوده است که چالش‌ها و رخنه‌ها، زنجیره‌وار مرحله به مرحله و یکی به دنبال دیگری رخ نمایان کرده‌اند و اکنون نیز چنین است. لکن به هنگام تدوین علوم، معمولاً مسیری غیر از روند پیدایش آن علم، قلمی شده است. علوم و به طور کلی تفکرات انسان به انحاء مختلف قابل سامان‌دهی هستند. گاه نظم مباحث بر اساس ترسیم واقعیت یک شیء می‌باشد؛ مثلاً در مقام ترسیم هستی، ابتدا به وجود و اصالت آن و سپس به مباحث ماهیت پرداخته شده است. گاه نظم مباحث بر اساس وابستگی و ترتب خود مسائل بر یکدیگر است؛ مثلاً همیشه سؤال از تبیین، مسبوق به توصیف است؛ مانند اینکه سؤال از چرایی کسوف، مسبوق به سؤال از چیستی کسوف می‌باشد. گاه نظم مباحث بر اساس روند تفکر شخصی یک دانشمند است؛ طبیعی است که هر کس از زاویه‌ای به موضوع نگاه کرده و روند مختلفی را طی کرده است. و گاه می‌تواند نظم مباحث بر اساس یک الگوی عمومی در تفکر و رشد سامان یابد.

چه بسا همین تفاوت میان مسیر تولید علم و مسیر تدوین علم، مشکل پیش‌گفته را علت گردیده باشد؛ چرا که غالب کتب فلسفی بر اساس مسیر کشف گزاره‌های فلسفی سامان نیافته‌اند، بلکه بر اساس تشریح وجود و سپس آثار و فروع آن، نظم یافته است. به بیان دیگر، در زمان تولید علم، ابتدا گزارهٔ الف و بعد گزارهٔ ب و بعد گزارهٔ ج و ... کشف می‌شوند؛ اما به گاه تدوین کتاب آن علم، گزارهٔ

اصلی در مرکز بحث قرار داده شده و سایر گزاره‌ها پیرامون آن سامان داده می‌شوند. عدم التزام به تدوین کتب آموزشی فلسفه بر اساس مسیر طی شده در تفکر و کشف گزاره‌های فلسفی، غیر از آنکه موجب تحجیر در تشخیص زنجیره مباحث می‌شود^۱، اساساً فهمیدن مباحث مرتبط با وجود را در ابتدای کتاب فلسفی با چالش مواجه می‌کند. برای توضیح دادن اصالة الوجود و اعتباریة الماهیة باید مقدماتی توضیح داده شود تا مفاهیمی چون ماهیت و امکان و ... برای مخاطب معلوم گردد؛ و این خود نشان از لزوم تقدّم ابواب مرتبط با ماهیت و امکان و ... بر مبحث اصالة الوجود در یک کتاب آموزشی دارد. لکن چون این تقدّم محقق نمی‌شود و به توضیحی اجمالی بسنده می‌گردد، نفهمیدگی این مفاهیم نیز بر عدم دریافت دقیق اصالة الوجود ضمیمه شده و چون فهم این مباحث سهل ممتنع است (یعنی به خاطر آشنایی با مفهوم وجود، گمان می‌شود که مباحث به راحتی دریافت شده است، غافل از آنکه این مباحث پیرامون حقیقت وجود است نه مفهوم آن!)، نیکو نفهمیدنی رقم خواهد خورد.

۳-۱. اثر عدم رفع مشکل

فهمیده نشدن زنجیره مباحث و باقی ماندن مشکل مزبور به این معناست که فراگیران نیاز به هر مبحث را به طور مشخص احساس نکرده‌اند. اگر نیاز به هر مبحث درک نشود، یادگیری نیز تحقق نخواهد یافت!!! این معنا، هم در روانشناسی تبیین شده (هرگنهان و اُلسون، ۱۳۸۶، ص ۲۲)^۲ و هم شریعت مقدّس اسلام^۳ بر آن صحّه گذاشته است. تبیین مطلب از این قرار است: اثر تعلیم و تعلّم، باید «یادگیری» باشد؛ «یادگیری» زمانی تحقق می‌یابد که تغییر نسبتاً پایدار در رفتار علم‌آموز حاصل شده باشد و به عبارت دیگر فرد بتواند از اطلاعاتی که به دست آورده است در زندگی استفاده کند (واسطی، ۱۳۸۹، ص ۱۳۲)؛

۱. اینکه چرا موجب تحجیر می‌شود، تحت عنوان «تنظیم منطقی» و «تنظیم روانی» توضیح داده خواهد شد.

۲. «روانشناسان در سال‌های اخیر به تعریف‌هایی تمایل نشان داده‌اند که به تغییر در رفتار مشاهده‌پذیر اشاره می‌کنند. معروف‌ترین این تعریف‌ها تعریفی است که به وسیله کیمبل پیشنهاد شده است. کیمبل یادگیری را به صورت «تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری (رفتار بالقوه) که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می‌دهد» تعریف کرده است.» (هرگنهان و اُلسون، ۱۳۸۶، ص ۲۲)

۳. بررسی روایات باب علم به وضوح این معنا را نشان می‌دهد؛ به عنوان نمونه به یک روایت اشاره می‌کنیم: العلمُ مقرونٌ إلى العملِ فمنَ علمِ عَمِلٍ و منَ عَمِلٍ عِلْمٌ؛ و العلمُ یهتف بالعمل فإن أجابه و إلاّ ارتحل عنه (کلینی، ۱۴۲۹، ج ۱، ص ۱۰۹)؛ علم با رفتار عجین شده است؛ هر کس شناختی به دست آورد، لاجرم رفتاری از وی سرزند، و هر کس به شناختی عمل کند، دانش جدیدی در پی آن رفتار متولد خواهد شد؛ علم و شناخت به روشنی راه رفتار را نشان می‌دهد، اگر آن شناخت به رفتار انجامید تثبیت خواهد شد و الا از دست می‌رود (کم محو می‌شود).

تغییر زمانی رخ می‌دهد که حرکتی از نقطه‌ای به نقطه دیگر صورت گیرد^۱؛ حرکت ارادی خودآگاه^۲ در صورتی محقق می‌شود که نیاز سرآغاز حرکت ارادی، احساس شود^{۳-۴}؛ این نیاز در حالتی احساس می‌شود که در مقام مقایسه با یک کمال، فقدان آن کمال ادراک گردد تا کشش و میل به سمت آن کمال، برای برطرف کردن نقص آغاز شود؛ بنابراین تا با مشکل و نقص روبرو نشویم و علم‌آموزان را با آن مواجه نسازیم، یادگیری اتفاق نخواهد افتاد! و صرفاً تصویری از مطالب در ذهن، نقش می‌بندد که طبق اصطلاح روانشناسی و آنچه از متون دینی به دست آمده، به آن «یادگیری» اطلاق نمی‌شود.

۴-۱. مسأله

بنابراین مسأله نهایی ما این است که: «چیدمان محتوای آموزشی فلسفه را چگونه سامان دهیم تا طلاب این علم، نیاز به هر مطلب را احساس کنند و با تلاش ذهنی خود سعی در دستیابی به پاسخ آن داشته باشند؟»

۲. روش‌شناسی حل مسأله

حل این مسأله متعلق به حوزه برنامه‌ریزی درسی است که یکی از ریزموضوعات علوم تربیتی می‌باشد. در مباحث برنامه‌ریزی درسی، فصلی به نام سازماندهی مواد درسی وجود دارد که یکی از نقاط اساسی تغییر و تحول در هر برنامه درسی به شمار می‌رود. مواد آموزشی باید در دو حالت افقی و عمودی

۱. تغییر، زمانی صورت می‌گیرد که قوه‌ای به فعلیت برسد و حرکت نیز چیزی جز خروج از قوه به فعل نیست.

۲. ممکن است در حرکات ارادی ناخودآگاه، با طی زمان طولانی‌تر و بدون توجه خودآگاه به نیاز در یک مطلب، تغییری ایجاد شود، اما هم‌بینه نیست و هم‌تضمینی برای تغییر وجود ندارد.

۳. همانطور که در فلسفه تبیین شده است (سیدمحمدحسین طباطبائی، ۱۴۲۶، ص ۱۱۹)، حرکت‌های ارادی بشر با اراده فعال می‌شوند و بستر فعال شدن اراده زمانی مهیا می‌گردد که شوق اکید حاصل شده باشد. و ایجاد کشش و میل به رفع نقص و رسیدن به کمال که موتور حرکت را به چرخش در می‌آورد، با احساس نیاز صورت می‌پذیرد. (برای مطالعه بیشتر در باب هویت نیاز، ر.ک به: (بیانی و خندق‌آبادی، ۱۴۳۳)).

۴. گاهی گفته می‌شود که برای تحقق یادگیری لازم نیست که نیاز به یک مطلب کشف شود، بلکه کافی است که شوق به یادگیری ایجاد شود، و این معنا از طرق دیگری نیز قابل تحصیل است؛ مثلاً اگر به فردی بگویید که در صورت رسیدن به فهم کاربردی در یک علم، مبلغ گزافی به او پرداخت می‌کنید، شوق به یادگیری در او ایجاد شده و عمیقاً به فهم مطلب همت می‌گمارد. در پاسخ چنین به نظر می‌رسد که در اینجا خلط مبحث شده است؛ پیشنهاد پرداخت پول، شوق کافی برای یادگیری را در فرد ایجاد می‌کند؛ اما سخن در اینست که چگونه می‌تواند به فهم کاربردی در آن مطلب دست پیدا کند؟ مدعا این است که اگر نیاز به آن مطلب را درک نکند، خبری از فهم کاربردی هم نخواهد بود! یعنی گرچه شوق یادگیری به خاطر کسب پول در وی وجود دارد اما راه دستیابی به فهم کاربردی بدون دریافت نیاز به آن مطلب مسدود است! تا انسان با قفلی مواجه نباشد، فهم کاربردی از کلید، معنا نخواهد داشت.

سازماندهی شوند. سازماندهی افقی عبارت است از: کیفیت تعامل مواد درسی مختلف در یک نظام آموزشی؛ یعنی در هر مقطع آموزشی، چه دروسی در کنار هم چیده شده و آموزش داده شوند. سازماندهی عمودی عبارت است از: نحوه چینش محتوای یک ماده درسی؛ و به عبارت دیگر: تنظیم و توالی مفاهیم و مهارت‌های یادگیری در یک ماده درسی طی سال‌های مختلف؛ مثلاً اگر در برنامه درسی قرار است فلسفه را طی چهار سال آموزش دهند، باید مشخص شود که سرفصل‌های فلسفه به چه نحوی در این چهار سال به دنبال هم چیده شده و بعضاً تکرار شوند.^۱

راه حل مشکل خویش را باید در نوع سازماندهی عمودی محتوای آموزشی فلسفه جستجو کنیم. انواع مختلفی از روش‌های سازماندهی عمودی همانند «از ساده به مشکل»،^۲ «از عینی به ذهنی»،^۳ «ماریچی»،^۴ «از کل به جزء»،^۵ «از جزء به کل»، «ساختار دانش» و غیره، توسط صاحب نظران ارائه شده است.

به نظر می‌رسد کتب فلسفی بر اساس رویکرد «ساختار دانش» سامان یافته‌اند. «بسیاری اعتقاد دارند که هر یک از رشته‌ها دارای یک ساختار ذاتی هستند که چنانچه این ساختار به درستی درک شود، فهم سایر مطالب مربوط به این حوزه از دانش به سهولت انجام خواهد پذیرفت. برای مدتی بحث درباره اینکه آیا واقعاً هر یک از رشته‌ها دارای یک ساختار و یا منطق ذاتی هستند، ادامه داشت.» (با اقتباس از: ملکی، ۱۳۸۳، ص ۲۷۵) ساختار علم فلسفه به این گونه است که ابتدا موضوع آن را «موجود بما هو موجود» دانسته‌اند؛ سپس موضوع را به اقسامی تقسیم کرده‌اند؛ مثلاً تقسیم موجود به واجب و ممکن، و تقسیم ممکن به جوهر و عرض، و تقسیم جوهر به مجرد و مادی و تقسیم مجرد به عقل و نفس و...؛ در ادامه هر محمولی که عرض ذاتی موضوع فلسفه یا تقسیمات آن باشد را مورد بررسی قرار داده‌اند و بدین ترتیب درخت مسائل فلسفه شکل گرفته است (با اقتباس از: سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۲۳-۲۷).

در رویکرد «ساختار دانش»، برنامه‌های درسی بر اساس ساختار یک حوزه از دانش بشری سامان می‌یابند نه بر اساس نیاز دانشی فراگیران. ساختار دانش بر اساس برداشت دانشمندان و متخصصان آن

۱. با اقتباس از: (ملکی، ۱۳۸۳، ص ۲۶۳).

۲. توسط: Robert Mills Gagné.

۳. توسط: Jean William Fritz Piaget.

۴. توسط: Jerome Seymour Bruner.

۵. توسط: Joseph D. Novak.

آموزش فلسفه در حوزه‌های علمی بر پایه مراحل سلوک عقلی از ظاهر عالم به باطن آن **۱۸۹**

رشته و با توجه به احاطه‌ای که نسبت به موضوع دارند، شکل گرفته است و اگر قرار باشد آرمان دانشمند همه‌چیزدان بر تصمیم‌گیری برنامه‌داری حاکم باشد، این امر طبیعتاً از رشد علائق ارزشمند تربیتی یادگیرنده جلوگیری خواهد کرد؛ چرا که ساختار علائق و نیازهای یادگیرنده بر اساس احساس نیاز وی تشکیل می‌شود، نه ارتباط ذاتی میان مفاهیم یک دانش. به این نوع سازماندهی که فقط از منطق علم پیروی می‌کند، «تنظیم منطقی» گفته می‌شود؛ در مقابل این شیوه، «تنظیم روانی» قرار دارد که در آن محتوای درسی بر اساس علائق و نیازهای یادگیرنده سازماندهی می‌شود» (با اقتباس از: ملکی، ۱۳۸۳، صص ۲۷۵-۲۷۸).

در مقابل این رویکرد، مبنای «تنظیم روانی» قرار دارد که می‌گوید اگر اولاً دنبال آموزش نوع افراد هستیم و نه یک فرد خاص و ثانیاً هدف اصلی ما «یادگیری» است و نه صرفاً ترسیم از واقعیت و تقسیمات آن، باید از روش‌هایی استفاده کنیم که مبتنی بر نظریات یادگیری و مراحل رشد انسانی شکل گرفته‌اند و این دسته از روش‌ها گرچه تمایزاتی با یکدیگر دارند، اما تقریباً تمام آنها در این نکته مشترک‌اند که آموزش باید از محتوای محسوس و ساده به سمت محتوای انتزاعی و پیچیده حرکت کند تا ذهن مخاطب با آن درگیر شده و بتواند فعالانه در فرآیند یادگیری مشارکت کند (و همانطور که گفته بودیم، یادگیری زمانی تحقق پیدا می‌کند که فراگیران با احساس فقدان یک کمال، کشش و میل به سمت آن کمال پیدا کنند تا برای رفع آن نقص، شروع به حرکت کرده و تغییرات رفتاری در آنها پدیدار شود).

۳. حلّ مسأله

۳-۱. سازماندهی پیشنهادی

باید شبکه‌ی مسائل فلسفه به گونه‌ای بازطراحی گردد که ترتیب مسائل بر یکدیگر به صورت زنجیره‌وار معلوم باشد. زنجیره‌ی مباحث در صورتی شکل می‌گیرد که با نظام نیازهای یادگیرنده هماهنگ باشد. یعنی طوری باشد که با یاد گرفتن هر مسأله، زمینه برای یاد گرفتن مسأله بعدی فراهم شود و ذهن فراگیر احساس نیاز به یادگیری بحث بعدی پیدا کند. در اینصورت سازماندهی عمودی مطلوب در محتوای آموزشی فلسفه اتفاق خواهد افتاد و مشکل ابتدایی این نوشتار رخت بر خواهد بست؛ چرا که طلاب به روشنی با چالش مواجه شده و نیاز به حلّ آن را لمس خواهند کرد و دیگر پاسخ به سؤال از فایده‌ی یک مطلب، به صورت کلی، انتزاعی و ساختگی نخواهد بود؛ بلکه علم‌آموز، خود در جریان تولید علم قرار خواهد گرفت و بازتولید آن را به دوش خواهد کشید.

اکنون باید دید که چگونه می‌توان ترتب مطلوب را میان این عناوین برقرار نمود؟ بر اساس آنچه گذشت باید سیر آموزشی فلسفه را از محسوس به انتزاعی تنظیم کنیم. از آنجا که موضوع علم فلسفه را «موجود» یا همان «واقعیت» می‌دانند، پس باید ابتدا واقعیات محسوس را آموزش دهیم، یعنی آنچه ظاهر است و با حواس پنجگانه درک می‌شود و کم‌کم فراگیر را با واقعیات انتزاعی‌تر آشنا کنیم، واقعیاتی که در بطن این محسوسات قرار دارد و با حواس ظاهری درک نمی‌شود. خداوند در قرآن می‌فرماید: «يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ» (الروم: آیه ۷)؛ یعنی انسان‌ها تنها ظاهری از زندگی دنیا می‌دانند و از آخرت (که باطن دنیا است^۱) غافل‌اند. این معنا در نهاد افراد دقیق‌النظر سرشته بوده است که باید خبری در پشت رنگ و لعاب ظاهری این دنیا وجود داشته باشد؛ از این رو همواره از راه‌های مختلف در صدد بوده‌اند که از وقایع پشت پرده عالم مطلع گردند. گاه با دقیق‌سازی ابزارها و با پای حواس ظاهری، گام به گام، لایه‌برداری از مظاهر عالم را پی گرفتند و به دنبال ذرات تشکیل دهنده عالم، تا اعماق اتم را شکافتند که منجر به شکل‌گیری علوم طبیعی و فیزیک امروزی گردید؛ و گاه با پای حس درون و دقیق‌سازی آن که همان مراقبه و تطهیر قلب است، به باطن عالم نفوذ کردند و مظاهر حق را به تماشا نشستند که منجر به نزع یافتن مباحث عرفانی گشت؛ و از دیگر سو با پای عقل حرکت کردند و لایه به لایه، ظاهر عالم را کاویدند و تمایز میان وجود و ماهیت گذاردند و آثار را جملگی از وجود دانستند و قدم به قدم به حقیقت این عالم نزدیک گشتند که آن را فلسفه می‌نامیم.^۲ بر این اساس، علم فلسفه، سلوکی عقلی است؛ حرکتی با پای عقل (یعنی استدلال) برای کشف کردن واقعیات پنهان در پشت پرده واقعیات ظاهری عالم که یکی پس از دیگری و با تفکر و تأمل به دست می‌آید.^۳

۱. «و ظاهر الحیاة الدنیا ما یقابل باطنها و هو الذی یناله حواسهم الظاهرة من زینة الحیاة فیرشدهم الی اقتنائها و العکوف علیها و الإخلاق الیها و نسیان ما وراءها من الحیاة الآخرة و المعارف المتعلقة بها و الغفلة عما فیہ خیرهم و نفعهم بحقیقة معنی الکلمة.» (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۱۶، ص ۱۵۷)

۲. معمولاً در کتب حکمت، سه علم طبیعیات و ریاضیات و الاهیات به خاطر تمایز در جهت موضوع از یکدیگر تفکیک می‌شوند؛ مثلاً جناب شمس‌الدین شهرزوری اینگونه می‌فرماید: «فاعلم أن النظر فی «الموجود» قد یكون نظراً خاصاً، کالنظر فیہ من حیث هو جوهر مجرد عن المادّة؛ و قد یكون من حیث هو جسم محسوس، إمّا نباتی أو حیوانی أو إنسانی. فمن جهة کلّ نظر یدخل «الوجود» فی کلّ علم من العلوم الطبیعیة و الریاضیة و الإلهیة و الأخلاق و فروعها. و قد یكون النظر فی «الموجود» نظراً عامّاً، بأن ینظر الی الموجود من حیث هو موجود و حیث لا یكون أعمّ منه.» (شهرزوری، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۹)

اما در این نوشتار، از «روش» برای ایجاد تمایز میان علوم طبیعیات و الاهیات و عرفان استفاده کرده‌ایم.

۳. و صد البته نقش علماء ربّانی و کسانی که اتصال باطنی به وحی داشته‌اند در پیشبرد این حرکت غیر قابل انکار است؛ همانطور که در اولین خطبه نهج البلاغه از امیرالمؤمنین علیه السلام نقل شده است که فرموده‌اند: «وَ وَاتَرَ إِلَیْهِمْ أَنْبَاءَهُ لَ... یُبَیِّرُوا لَهُمْ دَفَائِنَ الْعُقُولِ» (شریف‌الرضی، ۱۴۱۴، ص ۴۳، خطبه ۱)

آیا این سیر، مشکل پیش‌گفته را درمان می‌کند؟ پاسخ مثبت است؛ چرا که وقتی فراگیران برای تمییز دادن واقعیات از توهمات به فلسفه خواندن رو می‌آورند و با واقعیات محسوس آشنا می‌شوند، کافی است که با چالشی ذهنی پیرامون آنها روبرو شوند تا انگیزه کشف واقعیات پنهان و باطنی را پیدا کنند؛ مبادا که عدم تشخیص لایه‌ای از واقعیت، موجب بنا نهادن زندگی بر امری توهمی گشته و سرمایه عمر بر باد رود! مثلاً هنگامی که اعراض را به عنوان لایه اولیة واقعیات به آنها آموزش می‌دهیم، کافی است که این چالش را در ذهنشان به وجود آوریم که آیا می‌توانید آنچه را به عنوان واقعیات شناسایی کرده‌اید به صورت مستقل نشان دهید؟! پاسخ منفی به این سؤال، فراگیر را به صرافت می‌اندازد تا به دنبال واقعیت دیگری بگردد که ورای آنها، نقش پایه و ذات را ایفا می‌کند (جوهر)؛ و به همین ترتیب گام به گام جلو خواهد رفت.

۲-۳. سطوح سازماندهی پیشنهادی

اکنون که بنا داریم سلوک عقلی لایه به لایه از ظاهر عالم به سمت باطن و کُنه عالم را رقم بزنیم، شریفه «سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَ فِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ» (فصلت: آیه ۵۳) راهنمای ما خواهد بود. بر اساس مدلول این آیه مبارکه، رسیدن به حقیقت از دو مسیر قابل تحقق است: سیر آفاقی و سیر انفسی. از این میان، سیر آفاقی برای کسی که در ابتدای مسیر است راحت‌تر از سیر انفسی خواهد بود و چه بسا تقدّم آیات آفاقی بر آیات انفسی در آیه شریفه نیز مشیر به این معنا بوده باشد. در اینجا با این قیاس روبرو خواهیم بود:

صغری: شروع از آیات آفاقی و سپس انتقال به آیات انفسی، برای نوع مردم (محبوبین) حرکت ساده‌تری می‌باشد.^۱

کبری: حرکت از ساده به مشکل و از محسوس به انتزاعی، سازماندهی عمودی مطلوب در برنامه درسی فلسفه می‌باشد.

بنابراین در سطح اول فلسفه‌آموزی، حرکت لایه به لایه در آیات آفاقی را آغاز می‌کنیم که از معقول

۱. قیصری در شرح فصوص الحکم می‌گوید: «ثمّ لیعلم أنّه لما کان الأمر علی ما قلناه من ظهوره بصورته) آی، ظهور هذا الحادث، و هو الإنسان الكامل، بصورة الحق ... (أحالتنا تعالی فی العلم به) آی بالحق (علی النظر فی الحوادث) بقول نبیه ﷺ: «من عرف نفسه فقد عرف ربه» (و ذکر أنّه أرانا آیاته فیهِ) آی فی الحادث بقوله: «سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَ فِي أَنْفُسِهِمْ» و قوله: «وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ» و إنّما قدّم «إراءة الآيات فی الأفاق» لأنها تفصیل مرتبة الإنسان، و فی الوجود العینی مقدّم علیه. و أيضاً رؤية الآيات مفصلاً فی العالم الكبير للمحبوب اھون من رؤيتها فی نفسه و إن كان بالعکس اھون للعارف» (قیصری، ۱۳۷۵، ص ۳۸۸).

اولی به معقول ثانی و لایه‌های درونی‌تر جلو می‌رویم. البته باید توجه داشت که تعمیق مباحث فلسفه، در یک دور هرمنوتیکی^۱ پدید خواهد آمد؛ مثلاً اولین باری که مباحث علت و معلول خواننده می‌شود، اشاره‌ای به فقر ذاتی و وجودی معلول نمی‌گردد،^۲ بلکه بر اساس آنچه تا آن هنگام فرا گرفته شده، مباحث علّیت تحلیل شده و از آن عبور می‌شود؛ لکن پس از آنکه یکبار تمام مباحث فلسفه تا انتهای مطاف پیگیری شد، دور بعدی خواندن فلسفه و با کتابی دیگر (مانند نه‌ایة الحکمة) آغاز می‌شود که در آنجا پس از بازخوانی و تعمیق محصول نهایی فلسفه که اصالت و تشکیک وجود بود، آثار آن در تحلیل تمام مراتب به کار گرفته خواهد شد. و اما در سطح دوم فلسفه‌آموزی، حرکت خود را از ادراک نفس (من) آغاز می‌کنیم و به سمت کُنه عالم طیّ طریق می‌کنیم.^۳ در اینجا تنها به تبیین اولین دوره، از اولین سطح فلسفه‌آموزی می‌پردازیم و روند آن را توضیح می‌دهیم.

۳-۳. تطبیق راه حلّ بر محتوای کتاب بدایة الحکمة

سرفصل‌هایی که در سنت آموزش فلسفه، در آغاز به فراگیران آموزش داده می‌شود عبارتند از: کلیّات مباحث وجود، وجود خارجی و ذهنی، وجود فی نفسه و فی غیره، موادّ ثلاث: امکان و وجوب و امتناع،

۱. «بیشتر تقریرهایی که از مسئله دور در هرمنوتیک بیان شده است در این نکته اشتراک نظر دارند که فهم یا تفسیر در یک فرآیند رفت و برگشت موسوم به حرکت بازگشتی یا حرکت ارجاعی (referential movement) انجام می‌شود؛ هر حرکت ارجاعی خود شامل دو مرحله رفت و بازگشت است. فرآیند دور در حرکت رفت، موضوع فهم را ذیل یک کلّ گسترده‌تر قرار داده و فهم موضوع را با التفات به آن کلّ میسر می‌سازد و در حرکت بازگشت، به موضوع فهم رجوع کرده و فهم آن کلّ را نیز بر اساس فهم اجزاء ممکن می‌کند.» (واعظی و فاندی، ۱۳۹۳).

۲. لذا عباراتی همچون متن ذیل از بدایه حذف شده و در نه‌ایه بدان پرداخته خواهد شد:
«و أيضاً سیجیء أنّ وجود المعلول - سواء كان حادثاً أو قديماً - وجود رابط متعلّق الذات بعلة غير مستقلّ دونها؛ فالحاجة إلى العلة ذاتية ملازمة له.» (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۶۷).

۳. «حکمة عرشية. انظر إلى هذا الهيكل المشحون بالحكم الإلهية، و اقرأ آيات هذا الكتاب المملوء من العلوم الربانية، و تأمل في هذا الميزان الموضوع تحت السماء بالقسط، اقرأ كتابك و احسب حسابك كفي بنفسك اليوم عليك حسبيًا،* فلعلك تعرف بهذا الميزان وزن حسناتك و سيئاتك؛ و اعمل بقوله ﷺ: «حاسب نفسك قبل أن تحاسب غداً»؛ و تفكر في هذا الصراط أولاً، ثم امش عليه إلى الله، فإنه صراط العزيز الحميد؛ و تدبّر في قوله: «هذا صراطي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ»؛** ففي معرفة النفس الأدمية قراءة كتاب الإنسانية، و هو الكتاب الذي فيه الحكمة و فصل الخطاب، تظفر بالمقصود و تهتدي إلى أصل الوجود، و تفتح لك أبواب السماء، و الملائكة يدخلون عليك من كلّ باب و تدخل الجنة بغير حساب.» (صدرالدين شيرازي، ۱۳۶۳، ص ۵۵۶، المفتاح الخامس عشر، الباب الرابع، المشهد السابع).

*. (الاسراء: آية ۱۴)

** (الانعام: آية ۱۵۳)

*** (النساء: آية ۶۹)

ماهیت و احکام آن، مقولات عشر، علّت و معلول، واحد و کثیر، قدم و حدود و سبق و لاحق، قوّه و فعل، علم و عالم و معلوم، الاهیّات بالمعنی الأخص.

همانطور که گفته شد، در تفکر فلسفی به دنبال آن هستیم که با پای عقل خویش، از آنچه صرفاً با حواسّ خویش ادراک می‌کنیم فراتر رفته و به واقعیت‌های پنهان در ورای آنها برسیم؛ اکنون اگر «رسیدن» در تفکر فلسفی با «استدلال و ترتیب مقدمات» رخ می‌دهد، بنابراین باید مباحثی که جنبه مقدمات دارند را بر ذی‌المقدمه آنها مقدم کنیم تا «حرکت فکری» رخ دهد. در اینجا سرفصل‌های فوق از کتاب بدایة الحکمة را به عنوان نمونه مورد بررسی قرار داده و روند پیشنهادی این نوشتار را بر آن تطبیق خواهیم کرد.^۱ بر این اساس اگر گام‌های ذیل، از آخر به اول بررسی شود، ترتیب مباحث بر یکدیگر به چشم خواهد آمد. در بررسی رابطه مقدمات میان مطالب، تلاش شده است تا دقیق‌ترین رابطه کشف شود؛ اما در برخی موارد این رابطه به نحو یقینی قابل اثبات نبوده و لذا بهترین حالت ممکن برای آن در نظر گرفته شده است، که این نقیصه با توجه به قبول التزام به اصل این روند قابل اغماض می‌باشد.

فلسفه‌پردازی (کشف واقعیات و تمایز آنها از توهمات) از مطالعه همین اشیاء پیرامونی ما شروع می‌شود؛^۲ اشبائی که شاید هیچگاه دقت نکرده باشیم که در ورای آنها چه لایه‌ها و مراتبی وجود دارد و چه حرکاتی در جریان است! بیایید این حرکت از ظاهر به باطن را گام به گام پیگیری کنیم.

مراحل:

۰- ابتدا مرز میان فلسفه و سفسطه ترسیم شده و با پذیرفتن اصل واقعیّت، وارد در مراحل بعد می‌شویم. در اینجا گفته می‌شود که به دنبال تفکیک میان واقعیّات از توهمات هستیم و این نکته تبیین

۱. در تلاشی که برای این منظور انجام شد، تنها با تغییرات اندکی، «تحریر بدایة الحکمة» تنظیم شد که امید است وافی به مقصود باشد. این نسخه از کتاب تا کنون چهار مرتبه در عرصه تدریس نیز حضور پیدا کرده و ان شاء الله توانسته باشد قدمی هر چند کوچک در راه حلّ مشکل این نوشتار برداشته باشد.

۲. برخی از کتب مشاء تقریباً مشابه همین منوال مشی کرده‌اند؛ مثلاً جناب شیخ الرئیس، الاهیّات از کتاب عیون الحکمة را اینگونه سامان داده است:

الفصل الأول: فی موضوع الاهیّات؛

الفصل الثانی: فی احکام الهیولی و الصورة؛

الفصل الثالث: فی إثبات القوی؛

الفصل الرابع: فی احکام العلل و المعلولات؛

الفصل الخامس: فی الوجود و بیان انقسامه إلى الجوهر و العرض.

(ابن سینا، ۱۳۵۹، ص ۴۷ به بعد)

می‌شود که ملاک واقعی بودن، منشأ آثار بودن است. همچنین گفته می‌شود که منشأ آثار بودن، برخاسته از عینیت داشتن است و ثانی چشم‌احول^۱ چون از متن خالی است، اثر ندارد. بر این اساس به بررسی آنچه واقعی می‌پنداریم خواهیم پرداخت تا واقعیات از توهمات تفکیک شوند.

۱- برای بررسی واقعیات و تفکیک آنها از توهمات به بررسی آنچه پیرامون خود می‌یابیم پرداخته می‌شود. ابتدا با محسوساتی مواجه هستیم که توسط حواس خمسه ادراک می‌کنیم که از آن به «کیفیات محسوسه» تعبیر می‌کنند. (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۱۰۳). البته اصل ادراک نفس (من) بر تمام این مراحل مقدم است، لکن حرکت در سیر آفاقی، از مطالعه محسوسات، که ما را با عالم مرتبط می‌کنند آغاز می‌گردد.

۲- پس از آن به درون خود نظر کرده و یافته‌های درونی خویش را نظر می‌کنیم و آن را «کیفیات نفسانیته» می‌نامیم (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۱۰۲). باید توجه داشت که با توجه به تقدم علم حضوری بر علم حصولی، کیفیات نفسانیته زودتر از کیفیات محسوسه شکل می‌گیرند، اما در اینجا سخن در رتبه شکل‌گیری کیفیات نیست! بلکه بحث در رتبه توجه کردن و التفات به وقایع است که رتبه کیفیات نفسانیته متأخر از کیفیات محسوسه خواهد شد.

۳- سپس با نگاهی ثانوی به داده‌های اولیئه پیشین، حالات و ارتباطات آنها را رصد می‌کنیم که بیش از هر چیز، اندازه و مقادیرهای آنها به چشم آمده و «کمیت» نام می‌گیرد (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۹۹).

۴- در حرکتی دیگر، به خود کمیات نظر کرده و حالات آنها^۲ را مورد مطالعه قرار می‌دهیم که «کیفیات مختصه به کمیات» نام دارند (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۱۰۳).

۵- «کیفیات استعدادیه» نیز دسته دیگری از حالات اشیاء هستند که با دقت‌های اولیئه قابل دستیابی هستند (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۱۰۳).

۶- پس از آنکه اشیاء و حالات و مقادیر آنها را با حرکتی عقلانی شناسایی کردیم، نوبت به بررسی نسبت اشیاء با حیثیات مختلف آنها می‌رسد که «حالات نسبی»^۳ را تشکیل می‌دهد (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۱۰۳).

۱. شخص دوبین همه چیز را دو تا می‌بیند، در حالی که تنها یکی از آنها واقعیت دارد و دیگری توهم است. این تعبیر در ادبیات فلسفی و عرفانی رایج است.

۲. مانند شکل آن کمیت، یا صاف و منحنی بودن آن.

۳. الین، و متی، و الوضع، و الجدة، و الإضافة، و الفعل، و الانفعال.

۷- پس از آنکه مراحل فوق را پشت سر گذاشتیم، آماده می‌شویم تا گامی عمیق‌تر برداریم. در اینجا وقتی نگاهی به پشت سر می‌اندازیم و آنچه را تا کنون تحت عنوان کمّیات و کیفیات و حالات نسبی شناختیم با پای عقل می‌کاویم، در می‌یابیم که تمام این موارد باید وابسته به چیزی باشند و خودشان نمی‌توانند مستقلاً وجود داشته باشند و به عبارت دیگر باید «عارض» بر چیزی باشند. پس باید یک «ذات» داشته باشیم که بتواند مستقلاً وجود داشته باشد و این موارد به آن مستند گردند. این ذات را «جوهر» و آن حالات را «عرض» نام گذاری می‌کنیم. وجود جوهر آنقدر بدیهی است که به تعبیر مرحوم علامه طباطبایی: «فمن أنکر وجود الجوهر لزمه جوهرية الأعراض فقال بوجوده من حیث لایشعر». (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۸۷). در اینجا اولین واقعیتی که تنها با پای عقل قابل اکتشاف است را به دست آورده‌ایم.^۱

۸- پس از آنکه جوهر را با پای عقل کشف کردیم، به دنبال اقسام جوهر می‌گردیم؛ یعنی چیزهایی که می‌توانند نقش «ذات» را برای اعراض ایفا کنند؛ در این استقرا به «جسم» می‌رسیم.^۲

۹- در گامی عمیق‌تر، با تحلیل جسم، به «ماده» و «صورت» دست پیدا می‌کنیم.^۳

۱۰- آنچه تا اینجا دریافت کردیم مواردی هستند که همیشه وقتی از چستی اشیاء به «ما هو؟» سؤال می‌شود، موارد فوق در پاسخ بیان می‌شوند؛ فلذا همه را تحت عنوان یک اسم عام جمع کرده و آنها را «ماهیت» می‌نامیم.^{۴-۵}

۱۱- در گام بعدی با بررسی مجدّد موجودات، پدیده «تغییر» توجه ما را به خود جلب خواهد کرد؛ چرا و چگونه تغییر رخ می‌دهد؟

۱۲- تغییر یا دفعی است و یا تدریجی؛ و تغییر تدریجی را حرکت می‌نامند (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۱۵۳). در یک حرکت، چه اتفاقی در جریان است و پشت پرده آن چه خبر است؟ در اینجا حرکت از ابعاد مختلف (مبدأ و منتهی و موضوع و مسافت و فاعل) مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

۱. «ما حاسه جوهرشناس نداریم ولی محسوساتی که با حواس خود می‌یابیم چون اعراض هستند همراهشان جوهری اثبات می‌کنیم.» (مطهری، ۱۳۷۷، کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم، ج ۶، ص ۸۶۶).

۲. «نفس» و «عقل» نیز گرچه رتبه انتزاعشان مقداری متأخر از «جسم» است لکن چون در این کتاب بحث مفصلی ندارند، اشاره به آنها، بعد از انتزاع «جسم» قرار داده شده است.

۳. «إنّ الجسم من حیث هو جسم ... أمرٌ بالفعل، و من حیث ما یمكن أن یلحق به شیءٌ من الصور النوعية و لواحقها أمرٌ بالقوة ...» (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۹۴).

۴. «... کما أن المفهوم من الماهية عرضٌ عامٌ لجمع المقولات العشر، ...» (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۸۷).

۵. تا اینجا «المرحلة السادسة فی المقولات العشر» تمام می‌شود.

۱۳- سپس گام دیگری رو به عمق برداشته شده و پس از بررسی ارتباط متغیر با ثابت، حرکت در مقوله جوهر کشف می‌شود.

۱۴- به تبع آن در می‌یابیم که در هر حرکت ظاهری که مشاهده می‌کنیم، سه حرکت در حال وقوع است! حرکت در مقوله مورد مشاهده، و حرکت در جوهر آن موضوع، و حرکت در تمام مقولات دیگر آن جوهر! (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۱۶۲).

۱۵- پس از آن بحث زمان و حالات مختلف آن مورد بحث قرار می‌گیرد.^۱

۱۶- تا اینجا در مورد انواع ماهیات و حالات آنها سخن رانیدیم. اکنون با نگاهی کلان به ماهیات نظر کرده و می‌گوییم هر ماهیتی را اگر با غیر خودش بسنجیم، یا بشرط آن شیء است یا بشرط عدم آن شیء است و یا نسبت به آن لا بشرط است (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۷۴). اینجاست که بحث اعتبارات ماهیت شکل می‌گیرد. در ادامه، درباره ماهیت بشرط شیء (مجموع یک ماهیت و خصوصیاتش) و ماهیت بشرط لا (ماده و صورت) و ماهیت لا بشرط (جنس و فصل) صحبت می‌شود.^۲

۱۷- سپس این سخن به میان می‌آید که مقسم این سه ماهیت چیست؟ پاسخ این سؤال در تشریح ماهیت لا بشرط مقسمی که همان ماهیت من حیث هی هی باشد نهفته است (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۷۵).

نکته: بحث «حرکت» و «اعتبارات ماهیت»، بر یکدیگر ترتب ندارند و لذا هر دو می‌توانند بعد از بحث «ماهیت» مطرح شوند؛ لکن بحث «امکان» قطعاً باید پس از بررسی «اعتبارات ماهیت» طرح شود، فلذا اگر اول بحث «حرکت» و سپس بحث «اعتبارات ماهیت» مطرح شوند، انسجام بحث بیشتر حفظ خواهد شد.

۱۸- به گاه تشریح «ماهیت لا بشرط مقسمی» این خصوصیت به دست می‌آید که وجود و عدم و سایر صفات متقابل از مقام ذات ماهیت من حیث هی، قابل سلب و رفع هستند. در این گام، مفهوم «امکان» توسط ذهن کشف می‌شود،^۳ و کم کم ذهن به طرف سومین لایه از مباحث اصالت وجود حرکت می‌کند که حیثیت وجود را از حیثیت ماهیت و چیستی اشیاء تفکیک کند.

۱. تا اینجا «المرحلة العاشرة في القوة والفعل» تمام می‌شود.

۲. تا اینجا «المرحلة الخامسة في الماهية وأحكامها» تمام می‌شود.

۳. «كل مفهوم إذا قيس إلى الوجود، فإما أن يجب له فهو الواجب، أو يمتنع وهو الممتنع، أو لا يجب له ولا يمتنع وهو الممكن...» (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۵۵).

۱۹- با کشف مفهوم «امکان»، دو قسم آن، یعنی «وجوب» و «امتناع» هم کشف شده و ویژگی‌های آنها بررسی خواهد شد.^۱

۲۰- سپس با توجه ذهن به ماهیت ممکنه، این مطلب منکشف می‌گردد که اگر ماهیت (لابشرط) نسبت به وجود و عدم علی السویه باشد پس برای آنکه پا به عرصه وجود بگذارد باید پای عامل دیگری در میان باشد که به آن علت می‌گوییم (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۶۵).

۲۱- بعد از تبیین نیاز ممکن به علت، مبحث «علت» با تمام زیرمجموعه‌های آن به بحث گذاشته می‌شود.^۲

۲۲- در گام بعد می‌گوییم چون ماهیات تساوی نسبت به وجود و عدم داشتند، نیاز به علتی پیدا می‌کردند که آنها را از کتم عدم خارج کرده و موجود سازد. لکن ماهیات، غیر از وجودی که در خارج پیدا می‌کنند، در صحنه دیگری هم تحقق می‌یابند که به آن «ذهن» می‌گوییم. در اینجا مبحث «وجود ذهنی» طرح می‌شود (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۳۵).^۳

۲۳- در ادامه و به تناسب بحث «وجود ذهنی» مبحث «علم و عالم و معلوم» مطرح خواهد شد.^۴

۲۴- در بحث از وجود ذهنی مرتباً به این معنا توجه داده می‌شود که ماهیات دو نحوه از وجود دارند؛ بستری که آثار متوقع از آن ماهیات در آنجا مشاهده نمی‌شود که به آن «ذهن» می‌گوییم و بستری که ماهیات و آثار متوقع از آنها در آنجا تحقق دارند که به آن «خارج» می‌گوییم. این نکته باعث می‌شود که ذهن فلسفه‌پرداز نسبت به بستر خارج و وجود خارجی حساس شده و در پی کشف خصوصیات آن برآید. خصوصاً آنگاه که در مبحث «علم و عالم و معلوم» با مفاهیم حقیقی و اعتباری آشنا می‌شود،^۵ و تفاوت حقیقت وجود با مفهوم وجود را کشف می‌کند، ذهن وی برای منتقل شده به حقیقت وجود آماده شده است. اینجاست که گام بعدی شکل می‌گیرد و «مفهوم شناسی وجود» و خصوصیات آن مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

۲۵- تا اینجا با دو کلان مفهوم «وجود» و «ماهیت» روبرو هستیم و هر دو را نیز در بستر خارج

۱. تا اینجا «المرحلة الرابعة في المواد الثلاث» تمام می‌شود.

۲. تا اینجا «المرحلة السابعة في العلة والمعلول» تمام می‌شود.

۳. تا اینجا «المرحلة الثانية في انقسام الوجود إلى خارجي وذهني» تمام می‌شود.

۴. تا اینجا «المرحلة الحادية عشر في العلم والعالم والمعلوم» تمام می‌شود.

۵. «و الاعتباري: ما كان بخلاف ذلك، و هو إما من المفاهيم التي حيثية مصداقها حيثية أنه في الخارج، كالوجود و صفاته الحقيقية كالوحدة و الفعلية و غيرهما، ...» (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۱۸۶).

شناسایی کرده‌ایم.^۱ گام بعدی که با پای عقل برداشته می‌شود این است که آنچه در کُنه بستر خارج قرار دارد و منشأ بروز آثار از ماهیت می‌شود، وجود است یا ماهیت؟ اینجاست که بحث «اصالة الوجود و اعتباریة الماهية» به میان آمده و چهارمین لایه از مباحث اصالت وجود مطرح خواهد شد.

۲۶- در گام بعدی با ملاحظه اشتراک حقیقی میان موجودات خارجی در عین تغایر آنها، مبحث «تشکیک مراتب وجود» به بحث گذاشته می‌شود.^۲

۲۷- در ادامه تفاوت میان مراتب وجود، به تقسیم «ما فی نفسه و ما فی غیره»^۳ در وجود منجر خواهد شد.

۲۸- سپس با ملاحظه انواع غیریت در کثرات، مبحث «واحد و کثیر»^۴ دنبال می‌شود.

۲۹- به عنوان آخرین بحث امور عامه، بعد از آنکه ملتفت انواع کثرات در عالم شدیم، اکنون بررسی می‌کنیم که آیا ترتیبی میان این کثرات هست یا خیر؟ در اینجا مبحث «سبق و لحوق»^۵ که جنبه جمع‌بندی نسبت به مباحث سابق را دارد مطرح خواهد شد.

۳۰- و در نهایت که از مباحث عامه فارغ شدیم، گام «فیما يتعلق بالواجب»^۶ برداشته شده و پرونده مباحث فلسفی در کتاب بدایة الحکمة بسته خواهد شد.

۳-۴. اشکالات

گفته می‌شود که با تبیین بحث اصالة الوجود و اعتباریة الماهية در ابتدای کتاب، طالب فلسفه با عمق مباحث فلسفی آشنا شده و ورود متفاوتی به فلسفه خواهد داشت؛ چرا که با اصلی‌ترین و عمیق‌ترین مبنای حکمت متعالیه آشنا شده و سپس به دنبال آثار این مبنا در جای جای فلسفه خواهد بود. پاسخ مسأله این است که بله! طالب فلسفه باید از ابتدا در بستر عمیق‌ترین بحث هستی‌شناختی،

۱. «إنا لا نرتاب فی أن هناك أموراً واقعية ذات آثار واقعية ليست بوهم الواهم؛ ثم ننتزع من كل من هذه الأمور المشهودة لنا - فی عین أنه واحد فی الخارج - مفهومین اثنين، كل منهما غیر الآخر مفهوماً و إن اتحداً مصداقاً، و هما الوجود و الماهية؛ كالإنسان الذی فی الخارج المنتزع عنه أنه إنسان و أنه موجود.» (سیدمحمدحسین طباطبایی، ۱۴۲۶، ص ۱۴).

۲. تا اینجا «المرحلة الأولى فی کلیات مباحث الوجود» و «المرحلة الثالثة فی انقسام الوجود إلى ما فی نفسه و ما فی غیره و انقسام ما فی نفسه إلى ما لنفسه و ما لغيره» تمام می‌شود.

۳. «المرحلة الثالثة فی انقسام الوجود إلى ما فی نفسه و ما فی غیره و...»

۴. «المرحلة الثامنة فی انقسام الموجود إلى الواحد و الكثير»

۵. «المرحلة التاسعة فی السبق و اللحوق و القدم و الحدوث»

۶. «المرحلة الثانية عشر فیما يتعلق بالواجب تعالی»

یعنی اصالت وجود و واقعیت حرکت کند؛ لکن اصالت داشتن وجود در چهار لایه مطرح می‌شود، و لازم نیست برای ارتباط با عمق فلسفه (که همان حقیقت وجود و واقعیت باشد) هر چهار لایه در آغاز برنامه درسی ارائه شوند.

در اولین لایه با نفی سفسطه، اصل واقعیت وجود، پذیرفته شده و ملاک واقعی بودن، «منشأ آثار بودن» دانسته می‌شود.

در دومین لایه می‌گوییم که «منشأ آثار بودن»، برخاسته از «عینیت داشتن» است و ثانی چشم احول، چون از متن خالی است، اثر ندارد.

این دو لایه در آغاز آموزش داده می‌شود و فراگیران در بستر واقعیت سلوک عقلی خود را آغاز می‌کنند؛ اما دو لایه بعد، با طی شدن مقدماتی زمینه مطرح شدن را پیدا خواهند کرد و همین نکته، تفاوت طرح پیشنهادی با سازماندهی عمودی رایج می‌باشد.

در سومین لایه بیان می‌کنیم که حیثیت متن، غیر از حیثیت ماهیت و چیستی اشیاء است. در چهارمین لایه به این مطلب می‌پردازیم که حیثیت متن دارای دو دسته از صفات است: صفاتی قابل ارجاع به متن و صفاتی که به حیث عدمی و نفادی آن متن برمی‌گردند و ماهیت را در این دسته دوم جای می‌دهیم.

آنچه باید در پاسخ بر آن متمرکز شویم این است که سازماندهی عمودی پیشنهادی این قلم، منافاتی با ارتباط پیدا کردن با عمق فلسفه (اصالت وجود) ندارد و اشکالی در ارزشمندی و اهمیت و مبنایی بودن مبحث اصالة الوجود و اعتباریة الماهیة و تشکیک در وجود نیست! لکن اساساً چیدمان مباحث باید بر اساس نظام نیازهای یادگیرنده باشد، و نه صرفاً بر اساس اهمیت مطلب!

۴. فوائد روند پیشنهادی

در این روند، علم آموزان احساس می‌کنند که قدم به قدم از درک واقعیات ظاهری عمیق‌تر شده و واقعیات پنهان را کشف می‌کنند. این روند، نظام منسجمی از مباحث را در ذهن فراگیران ایجاد می‌کند که در پایان می‌توانند خط داستانی سلوک عقلانی خویش را گزارش کنند؛ در حالی که در ساختار جاری، صرفاً ارتباط هر مبحث با موضوع فلسفه دانسته می‌شود و اینگونه نیست که مباحث همچون دانه‌های زنجیر به یکدیگر مرتبط شده و نظام منسجمی را شکل دهند.

تجربه این قلم در چهار دوره تدریس روند پیشنهادی این است که سؤالات فراگیران در هر مرحله، کاملاً ناظر به مباحث بعدی است! و انگار ذهن فراگیر دهان باز می‌کند تا مطلب بعدی را دریافت کند.

این حالت مؤیدی است بر اینکه سیر پیشنهادی با نظام نیازهای یادگیرنده تطابق دارد. از سوی دیگر چون معمولاً سؤالاتی که مربوط به چند مرحله بعد می‌باشد، زودتر به ذهن فراگیران خطور نمی‌کند، استاد هم در این میانه نمی‌ماند که اگر جواب ندهد، ذهن پرسش‌گر را سرکوفت زده است و اگر بخواهد جواب دهد باید مراحل بعدی را جلوتر توضیح دهد!

از دیگر فواید روند پیشنهادی که در کتاب تحریر *بداية الحكمة* دیده می‌شود این است که ارجاع به آینده وجود ندارد! و شما با این تعبیر مواجه نمی‌شوید که «طبق آنچه بعداً در مباحث مرحله کذا خواهد آمد...»؛ چرا که هر مطلب در جای خود دریافت و بیان خواهد شد.

۵. نتیجه‌گیری

مسأله نهایی ما این بود که: «چیدمان محتوای آموزشی فلسفه را چگونه سامان دهیم تا طلاب این علم، نیاز به هر مطلب را احساس کنند و با تلاش ذهنی خود سعی در دستیابی به پاسخ آن داشته باشند؟» اگر بخواهیم زنجیره مباحث فلسفه مبتنی بر نظام نیازهای یادگیرنده سامان داده شوند، باید ابتدا محتوای محسوس و ساده آموزش داده شوند، سپس به سمت محتوای انتزاعی و پیچیده حرکت کنیم تا ذهن مخاطب با آن درگیر شده و بتواند فعالانه در فرآیند یادگیری مشارکت کند. این راهبرد در دو سطح پیاده می‌شود: در سطح اول فلسفه‌آموزی، حرکت لایه به لایه در آیات آفاقی را آغاز می‌کنیم (که برای نوع مردم حرکت ساده‌تری می‌باشد) و از معقول اولی به معقول ثانی و لایه‌های درونی‌تر جلو می‌رویم؛ وقتی با پای عقل (استدلال) به انتهای مسیر و کُنه هستی رسیدیم، دور دوم از همین سطح را آغاز می‌کنیم که این بار پس از بازخوانی و تعمیق محصول نهایی فلسفه که اصالت و تشکیک وجود بود، آثار آن در تحلیل تمام مراتب بررسی خواهد شد. و اما در سطح دوم فلسفه‌آموزی، حرکت خود را از ادراک نفس (من) آغاز می‌کنیم و به سمت کُنه عالم طی طریق می‌کنیم.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. آمدی، عبد الواحد بن محمد. (۱۳۶۶). تصنیف غرر الحکم و درر الکلم (ج ۱-۱). قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
۳. ابن سینا، حسین بن عبد الله. (۱۳۵۹). عیون الحکمه (ج ۱-۱). بیروت: دار القلم.
۴. اعرافی، علیرضا. (۱۳۹۱). بررسی فقهی فلسفه‌ورزی و فلسفه‌آموزی. (سیدنقی موسوی، محقق). قم: مؤسسه فرهنگی هنری اشراق و عرفان.
۵. بیاتی، ابوالحسن؛ و خندق آبادی، مجتبی. (۱۴۳۳). تأملی پیرامون هویت نیاز. فصلنامه تخصصی مطالعات راهبردی علوم و معارف اسلام، (۶ و ۷).
۶. شریف الرضی، محمد بن حسین. (۱۴۱۴). نهج البلاغه (صبحی صالحی) (ج ۱-۱). قم: هجرت.
۷. شهرزوری، محمد بن محمود. (۱۳۸۵). رسایل الشجره الالهیه فی علوم الحقایق الربانیه (ج ۱-۱). تهران: مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
۸. صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم. (۱۳۶۳). مفاتیح الغیب (ج ۱-۱). تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، انجمن اسلامی حکمت و فلسفه ایران.
۹. ———، محمد بن ابراهیم. (۱۳۶۸). الحکمة المتعالیه فی الأسفار العقلیه الأربعة (ج ۱-۹). قم: مکتبه المصطفوی.
۱۰. طباطبایی، سید محمد حسین. (۱۳۸۵). نهاية الحکمة. (غلامرضا فیاضی، محقق) (ج ۱-۴). قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۱۱. ———، (۱۳۹۰). المیزان فی تفسیر القرآن (ج ۱-۲۰). بیروت: مؤسسة الأعلمی للمطبوعات.
۱۲. ———، (۱۴۲۶). بداية الحکمة. (عباس علی زارعی سبزواری، مصحح) (ج ۱-۱). قم: انتشارات جامعه مدرسین.
۱۳. قیصری، داود بن محمود. (۱۳۷۵). شرح فصوص الحکم. (سید جلال الدین آشتیانی، مصحح) (ج ۱-۱). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۴. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۷). مجموعه آثار استاد شهید مطهری (ج ۱-۲۸). قم: صدرا.
۱۵. ملکی، حسن. (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل) (ویرایش ۲). مشهد: پیام اندیشه. (نشر اثر اصلی ۱۳۸۰).

۱۶. هرگنهان، بی. آر.؛ و اُلسون، متیو اچ. (۱۳۸۶). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری. (علی اکبر سیف، مترجم) (ویرایش هفتم، ج ۱-۱). تهران: دوران. (نشر اثر اصلی ۱۳۷۴).
۱۷. واسطی، عبدالحمید. (۱۳۸۹). راهنمای تدریس (ج ۱-۱). مشهد: مؤسسه مطالعات راهبردی علوم و معارف اسلام.
۱۸. واعظی، اصغر؛ و قاندى، اسماعیل. (۱۳۹۳). سطوح، مؤلفه‌ها و کارکردهای دور هرمنوتیکی. فلسفه، ۳۰(۴۲)، ۱۰۷-۱۲۵.