

## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

علوم انسانی در حکم مجموعه قواعد تنظیم حیات انسان در بخش نرم‌افزاری فرهنگ و تمدن بشری، علوم و معارفی است که به صورت روش‌مند از رفتارها، باورها، نگرش‌ها، احساسات و همه پدیده‌های انسانی معنادار بحث می‌کند و از مصادیق یقینی آن فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی، علوم اقتصادی، علوم سیاسی، مدیریت و حقوق است.

تحول در حوزه‌های علمی، به‌ویژه در علوم انسانی از فرازهای مورد تأکید حضرت امام خمینی (ره) و مطالبات جدی رهبر معظم انقلاب (مدظله) به‌ویژه در سال‌های اخیر است. اهمیت این تحول، ریشه در مطالعات علوم انسانی و نیازهای مترتب بر آن، به‌ویژه رشد و توسعه شتابان دانش و فرهنگ در عرصه جهانی دارد؛ زیرا در آن، از یک‌سو انسان، به عنوان اشرف مخلوقات و از دیگر سو روابط او با دیگران در عرصه بشری مطرح است و از این جهت این علوم بر علوم دیگر تقدم دارد. به‌واقع، رسالت مهم و اساسی این علم، ساختن انسان، پرورش شخصیت و توجه به شأن وجودی او و در یک نگاه، رساندن او به سرمنزل مقصود و هدایت به سوی مرتبه انسان کامل است.

ایران اسلامی از بنیان‌های تمدنی غنی و توانمندی‌های فراوانی در درون و برون محیط‌های دانشگاهی و حوزه‌های علمی برخوردار است و از این جهت، بستری مهیا برای ورود به عرصه‌های علمی و تولید دانش بومی در حوزه‌های علوم انسانی فراهم است. به‌پشتوانه چنین میراث گران‌قدری، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) با حمایت معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که رسالت و تکلیف اصلی آن تلاش برای تعمیق و گسترش علوم، معارف و ارزش‌های انسانی اسلامی و تطبیق هرچه بیشتر رشته‌ها و درس‌های دانشگاهی با نیازهای جامعه و کاربردی کردن آنها و تحول در ارتقای علوم انسانی با تقویت جایگاه و منزلت این علم است، زمینه‌های چاپ این اثر را فراهم آورده است.

از استادان، فرهیختگان و صاحب‌نظران ارجمند می‌خواهیم تا با همکاری و راهنمایی‌های ارزشمند خود این معاونت را در جهت نقد کتاب حاضر و تدوین دیگر آثار مورد نیاز جامعه علمی یاری فرمایند.

معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مقدمه<sup>1</sup>

## 1. سخن آغازین

فلسفه تعلیم و تربیت، یا به عبارت خلاصه‌تر، فلسفه تربیت،<sup>2</sup> در جایگاه یک رشته علمی مستقل، بیش از یک قرن قدمت دارد. این رشته با عنوان انگلیسی "Philosophy of Education" در دانشگاه‌های غرب شناخته می‌شود و مراحل و دوره‌های خاصی را در سیر تحول و تکامل خود پشت سر نهاده است. مرحله استنتاج آرا و اندیشه‌های تربیتی از مکاتب و اندیشه‌های فلسفی که در غرب با نام‌هایی چون «رویکرد نظام‌های فلسفی»،<sup>3</sup> «رویکرد سنتی»،<sup>4</sup> و «رویکرد ایسم‌ها»،<sup>5</sup> و... شناخته می‌شود. مرحله «رویکرد تحلیلی»<sup>6</sup> که دومین مرحله در سیر تکامل و پیشرفت این رشته به شمار می‌رود و سرآغاز آن، دهه 1960 است. سرانجام، مرحله «رویکردهای پساتحلیلی»<sup>7</sup> که طیف وسیعی از قبیل «پست مدرنیسم»،<sup>8</sup> «هرمنوتیک»،<sup>9</sup> «پساساختارگرایی»،<sup>10</sup> و... را شامل می‌شود.<sup>11</sup> و<sup>12</sup>

اما می‌توان گوهر و محور مشترک اکثر قریب به اتفاق این رویکردها و دیدگاه‌ها را اتکا و استناد آنها به دو ابزار معرفت‌شناختی، یعنی عقل و تجربه حسی دانست. برخی مانند ایدئالیسم و رئالیسم عقلی و فلسفه زبان عادی تأکید بیشتری بر عقل، برخی مانند رئالیسم تجربی و تجربه‌گرایی منطقی و پوزیتیویسم منطقی، تأکید زیادتری بر تجربه حسی، برخی مانند پراگماتیسم، تأکید بر هر دو و یا به تعبیر خودشان، تعامل و ترابط هر دو دارند، و برخی هم مانند اگزیستانسیالیسم شاخه الهی، با تأکید بر تجربه باطنی و معرفت شهودی ظاهر می‌شوند. در این میان، آنچه، مجهول و مغفول و بلکه مردود و مطرود است، وحی الهی است. در مکاتبی چون ایدئالیسم دینی و فلسفه اصحاب مدرسه و نموده‌های جدیدتر آن (مانند پایدارگرایی دینی) هم هر چند سخن از تلفیق عقل و وحی است، اما ناگفته پیداست که وحی در یهود و مسیحیت امروز به چه سرنوشتی

<sup>1</sup> تألیف دکتر سعید بهشتی، عضو هیئت علمی گروه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبایی.

<sup>2</sup> به اعتقاد ما نسبت میان «تعلیم» و «تربیت»، از میان نسب اربع منطقی میان مفاهیم تساوی، تباین، عموم و خصوص مطلق، و من وجه عموم و خصوص مطلق است. به این معنا که تعلیم را اعم از تربیت می‌دانیم. به بیان دیگر، هر جا تربیت هست الزاما تعلیم هم هست، اما هر جا تعلیم هست الزاما تربیت نیست. از سوی دیگر، تعلیم، مقدمه تربیت و تربیت، مقدم بر تعلیم است و این تقدم، تقدم «تقدم بالشرف» می‌باشد. تقدم یا سبق بالشرف در جایی مصداق دارد که دو شیء در فضیلت و شرافتی با یکدیگر مشترک باشند، اما سهم یکی بیش از دیگری باشد. سبق و لحوق یا تقدم و تأخر، هشت قسم است:

1. سبق زمانی؛ 2. سبق بالرتبه؛ 3. سبق بالشرف؛ 4. سبق بالطبع؛ 5. سبق بالعليه؛ 6. سبق بالتجوهر؛ 7. سبق بالحقیقه؛ 8. سبق دهری.

<sup>3</sup> philosophical systems approach

<sup>4</sup> traditional approach .

<sup>5</sup> isms approach .

<sup>6</sup> analytical approach

<sup>7</sup> post-analytical

<sup>8</sup> postmodernism

<sup>9</sup> hermeneutics .

<sup>10</sup> poststructuralism

<sup>11</sup> برای آشنایی بیشتر با سیر تکوین و تکامل فلسفه تعلیم و تربیت غرب، ر.ک: زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، همین قلم، ص 237.

<sup>12</sup> تا آنجا که ما بررسی کرده‌ایم نخستین کتاب در فلسفه تعلیم و تربیت غرب، کتابی است با عنوان: "The Philosophy of Education". این کتاب را J. K. Rosenkranz به رشته تحریر در آورده و در سال 1886 چاپ شده است.

مبتلاست و تا چه اندازه وهم‌آلود و خیال‌پردازانه است.

در حقیقت باید گفت: در جهان غرب، به‌ویژه در سده‌های پس از رنسانس و پشت‌سر نهادن دوران قرون وسطا، که وحی تحریف شده و دروغین و جعلی به جای وحی اصیل و صادق و صائب نشست، انسان غربی گسسته از دین و آموزه‌های وحیانی دین، و به پندار خویش، پیوسته به کعبه عقل و عنقای تجربه، نه عقل و حریم تعقل را چنان که بایسته و شایسته بود پاس داشت، نه تجربه و حدود تجربه را در جای و جایگاه خود فهم کرد و شناخت.

اما سخن اینجاست که این سه ابزار کسب و تحصیل معرفت، اگر با صدق و سلم و شفافیت و آن‌گونه که به واقع هستند و می‌نمایند و می‌شناسانند، فهم و پذیرفته و به‌کار بسته شوند، معلوم می‌گردد که هر سه به یک نتیجه می‌انجامند، به یک گوهر فرا می‌خوانند، و به یک حقیقت رهنمون می‌گردند و آن، چیزی نیست جز علم و آگاهی و شناخت، با لحاظ مراتب و مدارج تشکیکی‌اش. میان سه ابزار وحی، عقل و تجربه حسی و دریافت‌ها و رهیافت‌های آنها در مقام ثبوت، هیچ تفرق و تکثری در کار نیست؛ تفرقه‌ها و تکثیرها به مقام اثبات، یا مقام فهم و درک آدمیان از این سه مقوله، یعنی وحیانیات، عقلانیات، و تجربیات مربوط است؛ آری:

عباراتنا شتی و حسنك واحد و كل الی ذاك الجمال یشیر

عقل غربی، وحی راستین و برین و فرازین را، که جلوه و مجلایی جز اسلام ناب محمدی صلی‌الله‌علیه‌وآله ندارد، ناشیانه و گاه مغرضانه فرو نهاد و پنداشت که با فتح پیدا و ناپیدا کرانه‌های آفاق طبیعت با دو ابزار عقل و تجربه، شاهد گوهرنمای نیکبختی و سعادت را در تمامی عرصه‌های علمی و عملی در آغوش می‌کشد و داغ حسرتش را بر دل و جان دل‌باختگان دین و آیین می‌گذارد.

اما دیری نپایید که عقل و تجربه فرو غلتیده و گرفتار آمده در کمند خودمحوری‌ها و خودخواهی‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی، از انجام دادن صحیح وظایف و کارکردهای پاک شناختی و ادراکی‌اش بازماند و عجز و ناتوانی و درماندگی انسان غربی، بار دیگر جلوه‌گر شد و تردید و بدگمانی، بر فضای فکر و اندیشه‌اش سایه افکند؛ درست همان‌گونه که در قرون وسطای اروپا، همین حالت پدید آمد و فرهنگ و فلسفه و اقتصاد و سیاست و حقوق و اخلاق و تربیت مبتنی بر وحی کاذب، به عصیان و دین‌گریزی و وحی‌ستیزی‌اش انجامید.

محصول مشترک معرفتی این سه کالای دست‌خورده و تحریف شده، گونه‌گونی و تفرقه و تکثر و تعارض و تناقض مکتب‌ها و فلسفه‌های معرفت‌شناختی، متافیزیکی، اخلاقی، سیاسی،... و تربیتی بود و پساورد و برون‌داد روحی و عاطفی‌اش، ضعف و سستی و وا‌زدگی و وادادگی.

اکنون، باز این وحی راستین و زلال و صادق است که چونان خورشیدی پرفروغ و جهان‌افروز از پس ابرهای تیره و سیاه و تاریک پلورالیسم و سکولاریسم و آتئیسم و نهیلیسم و دیگر ایسم‌های گمراهی و ضلالت، سر برآورده و بشریت سرگشته و درمانده و حیرت‌زده عصر اطلاعات و ارتباطات و پست‌مدرن و فراصنعت و پسااختار را به عقلانیت وحیانی و وحیانیات عقلانی فرا می‌خواند و او را مژده راستین سعادت و فوز و فلاح و رستگاری دنیا و عقبا می‌دهد.

این‌گونه وحی، هم دربرگیرنده گزاره‌های نظری و توصیفی و هست‌شناختی است، هم دربردارنده گزاره‌های عملی و توصیه‌ای و بایدشناختی؛ هم به فرد و شئون و ساحت‌های فردی توجه دارد، هم به جامعه و

حیثیات و پدیدارهای اجتماعی؛ هم به عقل و تعقلات و خردورزی‌هایش ارج می‌نهد، هم به تجربه و تکاپوها و تلاش‌هایش ارج می‌گذارد؛ هم جسم و حوائج و لوازم جسم را در نظر می‌گیرد، هم روح و مقتضیات و استلزامات روح را فراموش نمی‌کند؛ هم دنیا و حیات دنیوی پیروانش را فراهم می‌آورد، هم آخری و حیات اخروی باورآوردگانش را ضامن می‌شود؛ هم به عقلانیت و خردمندی و دانشوری حرمت می‌گذارد؛ هم به حساسیت و نازک‌دلی و مهرورزی توجه می‌کند؛ هم خود انسان و رابطه با خودش را می‌پذیرد و می‌پرورد، هم غیر خودش و رابطه با غیر خودش را در نظر می‌آورد و می‌گسترده؛ و این چنین وحی و وحیانیته، لایق و شایسته است که مبنا و زیرساخت بنا و ساختمان رفیع تربیت اسلامی واقع شود و قلب این قالب و گوهر این صدف و جان این کالبد گردد و به نام وزین و ارجمند «فلسفه تربیت اسلامی» نامیده و خوانده شود.

نگاه ماجد عرسان کیلانی به فلسفه تربیت اسلامی چنین نگاهی است. کتابی که او نگاشته هم جنبه سلبی دارد، هم جنبه اثباتی. او - به‌ویژه - در فصل‌های دوم و سوم، اردوی بی‌ثبات و متزلزل و متعارض فلسفه تعلیم و تربیت غرب را به خوبی ترسیم می‌کند و ذهن و اندیشه خواننده را با فضای غبار گرفته و مه‌آلود و ابهام‌آور مکتب‌ها و فلسفه‌ها و تئوری‌های ناهمگون و نامتجانس و نامتساخ تربیتی غرب آشنا می‌سازد و زوایا و خفایا و زیر و بم آنها را خوب می‌کاود و می‌نمایاند و به این ترتیب، از نفی و سلب کامیاب و موفق بیرون می‌آید. آنگاه به ایجاب و اثبات می‌پردازد و در فصل چهارم، به‌طور خاص، و در تمام فصل‌های باقیمانده کتاب، به‌طور عام، الگوی مورد نظر خودش از فلسفه تربیت اسلامی را به خوبی تئوریزه و عرضه می‌کند و انصاف را که در این میدان نیز خوب از عهده برمی‌آید؛ هر چند کار وی خالی از نقص و کاستی و اشکال نیست. راقم این مقدمه برای فهم و درک دقیق مباحث و مطالب کتاب، دست کم سه مرتبه آن را با حوصله و دقت، مطالعه و به صورت منظم و موضوعی از آنها یادداشت‌برداری کرد. آنچه در پی می‌آید، برآیند این یادداشت‌ها و برداشت‌ها است و می‌دانیم که این مقدمه و دیباچه نیز خالی از خلل نیست. ما از درگاه حضرت دوست، عز اسمه، در تقریر و تحریر این دیباچه، درخواست خیر کردیم و به آن رضا دادیم، تا چه قبول افتد و چه در نظر آید:

فاستقدر الله خیرا و ارضین به

فیینما العسر اذا دارت میاسیر

## 2. زندگی‌نامه و سوابق علمی نویسنده

دکتر ماجد عرسان کیلانی، نویسنده کتاب حاضر، در سال 1356 هجری قمری در استان اربد کشور اردن دیده به جهان گشود. در سال 1383 در رشته تاریخ، در سال 1396 در رشته اصول تعلیم و تربیت، و در سال 1401 در همین رشته، به ترتیب موفق به اخذ درجات کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترا گردید. ریاست مطالعات عربی مرکز زبان‌های خارجی دانشگاه پترسبورگ آمریکا، ریاست پژوهش‌های تربیتی وزارت آموزش و پرورش اردن، مدیریت گروه تربیت اسلامی و تربیت تطبیقی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه ملک عبدالعزیز عربستان، و ریاست مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی نیویورک، از جمله مسئولیت‌های علمی و اجرایی دکتر کیلانی است. وی مجموعه‌ای با عنوان «سلسله اصول التریبة الاسلامیة» به رشته تحریر درآورده، که کتاب پیش

رو، نخستین مجلد از آن مجموعه است. «مناهج التربية الإسلامية والمرتبون العاملون فيها» و «اهداف التربية الإسلامية» نیز دو مجلد دیگر از آن است.

### 3. مروری بر مفاهیم و مباحث مطرح شده در بخش‌ها و فصل‌های کتاب

کتاب «فلسفه التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة» چاپ 1419 هجری قمری، فراهم آمده از یک پیشگفتار، شش بخش و 31 فصل است.

در پیشگفتار، چهار موضوع قابل تشخیص است: مفهوم فلسفه تربیت، رهبری فلسفه تربیت غرب به وسیله دو گروه پوزیتیویست‌ها و دانشمندان علوم طبیعی، تأثیرات انحرافی این دو گروه بر فلسفه تربیتی کشورهای جهان سوم و چهارم و کشورهای عربی و اسلامی، و سرانجام، برنامه پیشنهادی کیلانی برای برون‌رفت از این بحران.

از نگاه نویسنده کتاب، فلسفه تربیت، چونان راهنمای دریانوردی است که هم مقصد حرکت کشتی تربیتی را مشخص می‌کند، هم ابزارهای حرکتش را. یعنی همان‌گونه که دریانوردان، راهنمایی دارند برای تعیین مقصد، کشتی‌ای برای سوار شدن، نقشه‌ها و قطب‌نماهایی برای تعیین مسیر، دستگاه‌های اندازه‌گیری برای اندازه‌گیری فاصله‌ها و ژرفای اقیانوس‌ها، تربیت نیز باید مجهز به چهار تئوری باشد: تئوری هستی‌شناسی برای تعیین اهداف و مقاصد تربیتی، تئوری شناخت‌شناسی برای تعیین روش‌ها و شیوه‌های تربیتی، تئوری ارزش‌شناسی برای ارزیابی فعالیت‌ها و نتایج کار تربیتی، و تئوری انسان‌شناسی برای مشارکت فعالیت‌های تربیتی در ایجاد هماهنگی میان انسان و جهان پیرامون وی.

پوزیتیویست‌ها ابتدا تلاش کردند تا غایت‌ها و هدف‌های زندگی را مشخص سازند، اما به دلیل فاصله گرفتن از وحی، در این کار ناکام ماندند. دانشمندان علوم طبیعی از همان ابتدا، کار خود را به پیشبرد ابزارهای زندگی محدود کردند. به دنبال مسیر غلطی که پوزیتیویسم طی کرد، ابزارها بدون هدف بر روی هم انباشته شد و این آشفتگی در تربیت و فلسفه‌های تربیتی از قبیل ایدئالیسم، رئالیسم، و پراگماتیسم، و زیرمجموعه‌های آنها منعکس گردید.

این شرایط و تأثیرات انحرافی در درون مرزهای غرب متوقف نماند، بلکه به کشورهای جهان سوم و چهارم، و از جمله، کشورهای عربی و اسلامی نیز سرایت کرد. در این کشورها، مفاهیم فلسفه‌های تربیتی در باب هستی، شناخت، ارزش و طبیعت انسانی، تحت تأثیر آموزه‌های ایدئالیسم مسیحی، رئالیسم ماده‌گرا، پراگماتیسم سرمایه‌داری و منافق، کمونیسم مرتد، و اگزستانسیالیسم پوچ‌گرا قرار گرفت و از آنها اخذ شد. برنامه پیشنهادی کیلانی برای برون‌رفت از این بحران، آن است که با تشکیل یک فلسفه تربیت اسلامی مبتنی بر همکاری پیامبران و دانشمندان، که در آن ایمان و دانش در راستای دو هدف تداوم نوع بشر و ترقی و تعالی وی با یکدیگر همکاری می‌کنند و تأمل در بینش‌های قرآن کریم و راهکارهای سنت معتبر و سپس واکاوی آیات الهی در آفاق و انفس، هم راهنما و مقصد حرکت تربیتی مشخص شود، هم ابزارها و وسائل این حرکت.

## بخش اول

بخش اول کتاب، که با عنوان «اهمیت پژوهش در فلسفه تربیت اسلامی» تألیف گردیده، از پنج فصل تشکیل می‌شود. **فصل اول**، جایگاه فلسفه تربیت در فعالیت تربیتی را بررسی می‌کند. به نظر مؤلف، فلسفه تربیت، جایگاه نخست را در فعالیت تربیتی دارد، چرا که همانند دانه درخت که مادر ریشه‌ها، ساقه‌ها، شاخه‌ها، برگ‌ها، گل‌ها، و میوه‌های آن است، اهداف، برنامه‌ها، روش‌ها، ابزارها، و مؤسسات تربیتی نیز از آن نشأت می‌گیرد. به‌طور کلی، فلسفه تربیت دو هدف غائی دارد: تداوم نوع بشر، تعالی نوع بشر.

**فصل دوم**، ضمن بررسی و تحلیل ریشه‌های تاریخی فلسفه‌های تربیتی معاصر غرب، و با یک ریزکاوی و موشکافی دقیق، این حقیقت در پیشدید خواننده قرار می‌گیرد که تعدد و تنوع به ظاهر ناهمگون این فلسفه‌ها، خبر از وجود یک بحران و سردرگمی می‌دهد که در فرجامین تحلیل، از یک آبشخور برمی‌خیزد و آن آبشخور، چیزی نیست جز جدایی و گسستگی علم و دین.

ایدئالیسم بر روح و عقل تکیه می‌کند و جسم را فرو می‌نهد؛ رئالیسم عکس این طریق را می‌پوید؛ پراگماتیسم، با پیروی از نظریه داروینیسم اجتماعی، مغز را به جای عقل می‌نشاند و تنازع بقا و انتخاب اصلح داروین را شکل و صورتی فلسفی و اجتماعی می‌بخشد؛ پیشرفت‌گرایی، راه کودک‌محوری در پیش می‌گیرد؛ بازساخت‌گرایی به بازسازی اجتماعی از راه تربیت روی می‌کند؛ پایدارگرایی بر پایداری و دوام طبع آدمی و مطلوبیت امور ثابت پای می‌فشرد؛ بنیادگرایی، پرورش عقل و آموزش موضوعات بنیادی را وجهه همت خویش قرار می‌دهد؛ و اگرستانسیالیسم بر طبل فردگرایی می‌کوبد. ریشه این همه تضاد و تعارض و ناسازگاری کجاست؟ جدایی علم و دین؛ جریان یا پدیده‌ای که با رنسانس آغاز گردد و امواج مخرب آن تا قرن حاضر نیز کشیده شد.

پس از ارائه این تصویر بحران‌زده از اوضاع ناهمگون و متعارض فلسفه‌های تربیتی معاصر است که نویسنده، وارد **فصل سوم** می‌شود و نیاز انسان عصر حاضر را به فلسفه تربیتی جدیدی که وی را از این بحران رهایی بخشد مطرح می‌سازد. در این فصل، ضمن اشاره مجدد به ریشه اصلی بحران مذکور، یعنی جدایی علم و دین، دیدگاه‌های آبراهام مازلو در نفی جدایی این دو، با نقل مستقیم سخنان وی معرفی می‌شود. مازلو به فلسفه‌های تربیتی ماده‌گرا می‌تازد و آنها را به دین‌گرایی فرا می‌خواند؛ اما نه دینی که کلیسا معرفی می‌کند، بلکه دینی که به واکاوی مبدأ و معاد می‌پردازد و اساسی‌ترین پرسش‌های آدمی را در این دو عرصه پاسخ می‌دهد، و چنین دینی از نگاه مؤلف کتاب، جز اسلام نیست.

از دیدگاه ماجد عرسان، نه دین جدای از علم چاره‌ساز است، نه علم جدای از دین، راهگشاست. هر دو دیدگاه، ریشه در فهم ناقص و درک محدود از علم و دین دارد. آنگاه، راه چاره را در بازتعریف این دو مقوله ارزیابی می‌کند.

در **فصل چهارم**، نیازمندی نظام‌های تربیتی کشورهای عربی و اسلامی به یک فلسفه تربیتی اسلامی مشخص به بحث گذاشته می‌شود. در این فصل، نویسنده با گریزی به آیه شریفه «إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ»، چاره مشکل را در پرورش انسان‌هایی در جهان اسلام می‌داند که بتوانند بحران تربیتی موجود را بازشناسند و راه‌حل‌هایی اسلامی برای آن ارائه دهند.

نویسنده، تلاش‌هایی که از دهه هشتاد میلادی برای اسلامی‌سازی علوم تربیتی آغاز شد را ناکام می‌داند و علل این ناکامی را این‌گونه برمی‌شمرد: ستایش محصول تربیت اسلامی در دوران گذشته؛ تأکید این تلاش‌ها بر جنبه احساسی و عاطفی به جای تولید دانشی که حاوی روش‌ها، نظام‌ها، و مؤسسات تربیتی باشد و نیز عدم تفکیک میان حقیقت اسلام از فهم و قرائت بشری از اسلام. به زعم نویسنده، بنا به گونه‌گونی فهم‌ها و قرائت‌ها، پنج نوع فلسفه تربیت اسلامی پدید می‌آید: فلسفه تربیتی تمدن‌زاد، اصلاح‌طلب و جهانی؛ فلسفه تربیتی به صورت یک ایدئولوژی اجتماعی یا نژادی ظلم‌ستیز؛ فلسفه تربیتی پرورش‌دهنده روحانیان رسمی بر پاک‌کننده مراسم و شعائر دینی؛ فلسفه تربیتی پرورش‌دهنده فرد مقید به مناسک دینی فارغ از جامعه و فلسفه تربیتی آخرت‌گرا و دنیاگریز. کیلانی، فلسفه تربیتی مطلوب را همان فلسفه نوع اول می‌داند. این است که وی در پایان فصل چهارم، این دیدگاه را مطرح می‌کند که فلسفه تربیت اسلامی باید اولاً، رسالتی اصلاح‌گرا و جهانی بر عهده گیرد و ثانیاً، مسلمانان را برای ورود به معرکه اندیشه تربیتی جهانی آماده سازد.

**فصل پنجم** به روش‌شناسی پژوهشی مورد استفاده در کتاب اختصاص دارد. نویسنده در اینجا تصریح می‌کند که در این پژوهش، علاوه بر کاربرد روش‌های آشکار از قبیل روش‌های تاریخی، توصیفی، و استقرائی، از روش‌های پنهان، همچون روش بازشناسی و تحلیل، روش ترکیه‌ای، روش تجدیدی، و روش طولی و فراگیر نیز استفاده شده است. همچنین، در این فصل، هفت سؤال مطرح و گفته شده که این پژوهش در پی پاسخگویی به آنهاست. از این هفت سؤال، پنج سؤال به بررسی تئوری‌های چهارگانه و دو سؤال به وجود فلسفه تربیتی اسلامی مشخص و امکان نوسازی رشته‌ها و فعالیت‌های تربیتی در کشورهای اسلامی معاصر اختصاص یافته است.

## بخش دوم

بخش دوم کتاب به هستی‌شناسی فلسفه تربیت اسلامی و واری و واکاوی الگوی ارتباط انسان با عناصر پنج‌گانه هستی، یعنی آفریدگار، طبیعت، انسان، زندگی، و آخرت می‌پردازد. این بخش، طولانی‌ترین بخش بوده و مشتمل بر پنج فصل است. پیش از ورود به فصل ششم، روابط انسان با این عناصر، به ترتیب در قالب عبودیت، تسخیر، عدل و احسان، ابتلا و آزمایش، و مسئولیت و پاداش، معرفی و در راستای دو هدف پیشگفته، یعنی جاودانگی و تعالی، مطرح می‌شود. محور و کانون همه روابط، عبودیت است و معنا و کاربرد دیگر رابطه‌ها از این رابطه اخذ می‌گردد.

در **فصل ششم**، نخستین رابطه، یعنی «رابطه عبودیت» میان انسان و آفریدگار تبیین شده است. عبودیت یعنی اطاعت کامل از سر محبت کامل. این رابطه، سه نمود دارد: نمود آیینی، نمود اجتماعی، و نمود آفاقی. موضوع نمود آیینی، مناسک و اعمال دینی برای عبادت پروردگار است. موضوع نماد اجتماعی، فرهنگ و ارزش‌ها و سنت‌ها و رسم‌هاست و موضوع نمود آفاقی، علوم طبیعی است تا دانشمند مسلمان به آزمایشگاه آفاق درآید و معجزه‌های عصر و برهان‌های خداوند را کشف کند. از این سه گونه عبادت، علوم پرشماری منشعب می‌شود که می‌توان همه آنها را در سه گروه طبقه‌بندی کرد: علوم دینی، علوم اجتماعی و علوم طبیعی. گفتنی است که تأکید نویسنده بر ضرورت توجه هر چه بیشتر به نمادهای اجتماعی و آفاقی عبودیت در نظام‌های تربیتی کشورهای عربی و اسلامی است. وی اضافه می‌کند که حاصل نمود آیینی،



تبادل روحی و پیامد نمود اجتماعی، کاربرد عملی و نتیجه نمود آفاقی، اذعان عقلی و حاصل نهائی هر سه نمود، یقین روحی و راستی است.

مؤلف کتاب، بنا بر یکی از مهم‌ترین مبانی فکری‌اش، تأکید زیادی بر تعامل و همراهی و ارتباط این سه نمود دارد و معتقد است حصر مفهوم عبادت به نمود آیینی، موجب غفلت از دو دیگر نمود آن، یعنی نمود اجتماعی و نمود آفاقی است. این جدایی و گسست به پرورش دو گروه از فراگیران می‌انجامد: دین‌مداران منفی‌باف و اجتماعیان فاقد شاخص‌های رفتار. به علاوه، محدود کردن مفهوم عبادت به نمود آیینی، فعالان حوزه اجتماع و آفاق را از هدایت و راهنمایی محروم می‌دارد.

جدایی دین و سیاست، بازداشتن فقه از مسائل کنونی و پرداختن به گذشته، انتقال مفهوم توحید از کاربردهای اجتماعی به جدال درباره ذات خدا و نپرداختن به بندگان خدا، عرضه مفهومی اسطوره‌ای از مظاهر هستی که هیچ ارتباطی با جامعه بشری و علوم طبیعی ندارد، بدعت‌های شگفت‌آور، پرداختن به ظاهر به جای عمل، منحرف ساختن عبادات از فلسفه آنها به حرکات و اعمال، و بازداشتن مؤسسات اسلامی از امر به معروف و نهی از منکر، از شیوه‌های فرو نهادن نمود اجتماعی عبادت است. این است که نویسنده، در نتیجه‌گیری نهائی، نمود اجتماعی عبادت را محک راستی نمود آیینی آن برمی‌شمرد.

نویسنده، در اواخر فصل ششم با نگاه به جوامع غربی معاصر، اظهار می‌دارد که در این جوامع، به دلیل رواج و حاکمیت تفکر سکولاریستی، نمود آیینی عبادت فرو نهاده شده و تربیت سکولار، پیامدهایی مانند محدود شدن فضائل اخلاقی به محل کار و حذف آنها از محیط خانواده و جامعه، اضطراب روحی انسان معاصر و انحطاط اخلاقی فراگیران به بار آورده است.

در پایان، آثار و نتایج زیانبار گسست نمودهای سه‌گانه عبادت در نهادهای تربیتی کشورهای اسلامی، در دو حوزه به بحث گذاشته می‌شود: حوزه نخست، مراکز سنتی تعلیم و تربیت اسلامی است. این مراکز، جملگی بر نمود آیینی عبادت متمرکزند و دو نمود دیگر را فرو گذاشته‌اند. در نتیجه، فقه پدید آمده در آنها بر مسائل و احکام فردی از قبیل طهارت و وضو متمرکز گردید و در نمود اجتماعی، حداکثر تا سطح فقه معاملات و روابط اقتصادی پیش آمد، اما در ابوابی چون نظام سیاسی، روابط دولت با شهروندان، مدیریت، عدالت، آزادی، و روابط بین‌الملل، رشد چندانی نکرد. پراکندگی علایق فرقه‌ای و حزبی و قومی و بی‌علاقگی به امت واحد، گذشته‌گرایی و پیروی از الگوهای پیشینی، و وارونگی مفاهیم مربوط به اصطلاحات نمود اجتماعی عبادت، از قبیل زهد و صبر و تنگدستی، از دیگر آثار و نتایج غفلت از نمود اجتماعی عبادت است.

حوزه دوم، مراکز آموزشی جدید است که به شیوه غربی ایجاد شده است. در این مراکز، به تقلید از سرچشمه‌های غربی آنها، از نمود آیینی خبری نیست و محصولات آنها، افرادی هستند که مصرف‌کننده اجناس غربی‌اند، نه تولیدکننده و آفریننده. بی‌محتوایی فرهنگی و ناتوانی در هضم الگوهای وارداتی، شکاف عمیق میان این مراکز و الگوهای غربی آنها، عدم تخصص و تبحر فارغ‌التحصیلان آنها در رشته تخصصی‌شان، و تکرار کلیشه‌های ذهنی، از جمله پیاوردهای نامیمون این مراکز است.

**فصل هفتم** به تبیین رابطه آدمی با طبیعت، یعنی «رابطه تسخیر» اختصاص یافته است. رابطه تسخیر از رابطه عبودیت نشأت می‌گیرد و به تعبیر دکتر کیلانی، «عملی کردن نمود آفاقی عبادت» است. رابطه تسخیر



بر این مبنا استوار است که بر طبیعت، سنن و قوانینی حاکم است و بدون شناخت و کاربرد این سنن و قوانین، نمی‌توان آن را مسخر نمود. علم و قانون و تسخیر، وابسته به یکدیگرند.

تسخیر، سه هدف دارد: اول، هدف معرفت‌شناختی، که یقین یافتن به امور بیان شده در قرآن کریم درباره عظمت آفرینش خداوند در آفریدگان است. دوم، هدف انسانی، که استمرار بقای نوع بشر، یعنی نخستین هدف فلسفه تربیت اسلامی است و سوم، هدف اجتماعی، که همانا فهم قوانین روح و جامعه انسانی است. افزون بر این، هر سه هدف یاد شده در خدمت هدف غائی دیگری است به نام «سپاس» خداوند، و سپاس یعنی گناه نکردن در استفاده از نعمت‌های خداوند و سرپیچی نکردن از فرمان‌های او.

کتاب وحی و کتاب طبیعت، دو بخش از کتاب الهی است که اولی، آیات خداوند در قرآن را عرضه می‌دارد و دیگری، آیات خداوند در آفاق و انفس را. میان آیات این دو کتاب نیز تلائم و یکپارچگی در کار است. این، یکی از مبانی مهم فکری کیلانی است که در موافق و مواضع گوناگونی از کتاب بدان اشاره برده است. این یکپارچگی، یکی از معجزه‌های جاودان رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله و مقوله‌ای پی‌نهادی در روش ابلاغ رسالت و یکی از روش‌های مهم تربیت اسلامی به شمار می‌رود. هم از این روی است که موسی علیه‌السلام با عصا و ید بیضا و عیسی علیه‌السلام با درمان کور مادرزاد و احیای مردگان، معجزه می‌کند، اما چون از رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله درخواست معجزه می‌شود، آن حضرت، درخواست‌کنندگان و خردمندان را به در آمدن به آزمایشگاه طبیعت فرا می‌خواند تا معجزه‌ها و برهان‌ها را در آنجا ملاحظه کنند و به یقین برسند؛ یقین به وحدت و هماهنگی و یکپارچگی - به تعبیر ما - دو کتاب تدوین و تکوین، و سرانجام، یقین به توحید پروردگار. تسخیر، دو حوزه اصلی دارد: طبیعت و روح؛ و نویسنده، به دلیل عدم ارتباط مستقیم حوزه روح با موضوع بحث، از آن درمی‌گذرد. ابعاد تسخیر در حوزه طبیعت، عبارت‌اند از: آسمان، زمین، و آب اقیانوس‌ها و دریاها، و آنچه از آنها برمی‌آید.

به علاوه، تسخیر، سه ابزار دارد: اول، گوش و چشم و عقل؛ دوم، باریک‌اندیشی در مؤلفه‌های طبیعت و سوم، بهره‌گیری شایسته از نتایج مشاهده محتوای آسمان‌ها و زمین.

اما نقش تربیت در این میانه چیست؟ اولاً تربیت، یگانه وسیله بهره‌گیری درست از توانایی‌های انسان و مهارت‌های حسی و استعداد‌های عقلی اوست؛ ثانیاً ابزاری است برای ایجاد پیوند میان آیات الهی در کتاب و آیات الهی در طبیعت. همان‌گونه که اشارت رفت، این نقش دوم، یکی از بنیان‌های فکری نویسنده کتاب است که می‌توان به بیان کلی‌تر، آن را ایجاد پیوند میان نمود آیینی و نمود آفاقی عبادت، و به تعبیری عام‌تر از این، ایجاد پیوند میان دین و علم نام نهاد.

در پایان این فصل نیز نویسنده نیم‌نگاهی دارد به وضعیت رابطه تسخیر در دو قلمرو؛ یعنی، مراکز سنتی تربیت اسلامی، و فلسفه‌های تربیتی معاصر.

از نگاه وی، در مراکز سنتی تربیت اسلامی، چند قرن است که رابطه تسخیر فرو گذاشته شده، چنان که نمود آفاقی عبادت نیز فرو نهاده شده است. در این مراکز، گناه به جنبه‌های دینی و اخلاقی منحصر گردیده و اهمیت گناهی که در فرو نهادن این رابطه از آنها سر زده، احساس نمی‌شود. این کوتاهی و سستی، سه پیامد داشته است: 1. ناتوانی در اسلامی‌سازی علوم طبیعی و علوم تربیتی غربی وارد شده به جهان اسلام؛ 2. بسنده کردن به علوم دینی در مراکز آموزشی جدید؛ 3. عقب‌ماندگی در حوزه‌های علمی و اجتماعی. از سوی

دیگر، در فلسفه‌های تربیتی معاصر، عقل غربی در اکتشاف قوانین طبیعت، نوآور بوده است. اما این نوآوری فقط در ارتباط با دو ابزار، یا دو گام از ابزارهای سه‌گانه پیشگفته تسخیر طبیعت، حاصل گردیده، اما در ابزار و گام سوم، یعنی بهره‌گیری شایسته از نتایج مشاهده و تحقیق، ناکام مانده، و لذا «رابطه چالش» را به جای تسخیر نشانده است.

کوتاهی عقل غربی نسبت به رابطه تسخیر هم دو علت دارد: نخست، نفوذ داروینیسیم اجتماعی و دیگر، فقدان رابطه عبادت.

در **فصل هشتم**، رابطه انسان با انسان که در فلسفه تربیت اسلامی، به دو شکل «عدل و احسان» طرح می‌گردد، معرفی و تحلیل شده است. عدل، یعنی انصاف و معامله به مثل، اما احسان یعنی نیکویی و بخشش بی‌عوض و سپاس. عدل، حداقل روابط آدمیان با یکدیگر و احسان، حداکثر آن است. عدل در شرایط دشمنی خاص و غیر عادی کاربرد می‌یابد و احسان در شرایط دوستی و عام و عادی. عدل در خدمت تحقق نخستین هدف تربیت اسلامی، یعنی جاودانگی و بقای نوع بشر است و احسان در خدمت دومین هدف، یعنی تعالی و ترقی وی. در مجموع، عدل و احسان، کاربرد عملی نمود اجتماعی عبادت است و - به تعبیر ما - عدل و احسان، عبادت اجتماعی است؛ چنان که تسخیر طبیعت، عبادت آفاقی است.

عدل پنج حوزه دارد: خود، خانواده، خویشان، امت و انسانیت. احسان نیز در همین پنج حوزه کاربرد می‌یابد. نبودن رابطه عدل و احسان، به معنای ظلم و ستم است و این، پنج پیامد دارد: مرگ عقل و اراده افراد و ملت‌ها، خودبزرگ‌بینی ظالم و خودکوچک‌بینی مظلوم، بی‌قوتی اجتماعی، تباهی و فساد اخلاقی و اجتماعی و از کف رفتن استقلال ملت‌ها و سلطه بیگانگان.

در فلسفه‌های تربیتی معاصر، روابط آدمیان با یکدیگر، به جای عدل و احسان، یا بر تنازع بقا و انتخاب اصلح استوار است، یا حداکثر بر منافع متقابل. این‌گونه روابط، ریشه در داروینیسیم اجتماعی دارد و در فلسفه تربیتی پراگماتیسم، که ترجمان تربیتی نظریه تکامل انواع داروین است، نیز جلوه و نمودی خاص یافته است. دیوبی، عقل یا فکر را ابزار تکامل می‌داند. به دیگر سخن، عقل، اندامی است برای تسلط بر محیط و تأمین زندگی. از دید وی، پیشرفت، از رهگذر تنازعات و جنگ‌ها پدید می‌آید و تفکر در این فرایند بقا طلبانه، نقشی خاص دارد.

از این‌سوی، در نهادهای تربیتی جهان اسلام نیز به جای رابطه عدل و احسان در میان مسلمانان، رابطه تعصب‌آمیز و فرقه‌گرا غلبه دارد، و به جای وحدت و یکپارچگی امت، تعصبات فرقه‌ای و گروهی و قومی حاکم است.

**فصل نهم**، به تبیین رابطه انسان با زندگی، یعنی «رابطه ابتلا» اختصاص یافته است. ابتلا، یعنی آزمون و سنجش معنای عبادت از رهگذر نمودهای سه‌گانه آن، یعنی نمود آیینی، نمود اجتماعی، و نمود آفاقی. به همین جهت، ابتلا در راستای دستیابی به هر دو هدف غائی تربیت اسلامی، یعنی جاودانگی و تعالی است. ابتلا دو حوزه اصلی دارد: حوزه دارایی، و حوزه جان. به علاوه، ابتلا دو گونه است: ابتلا به نیکی و ابتلا به بدی. از این گذشته، ابتلا امری دوسویه است. یعنی در هر موضع ابتلا یک زوج متقابل وجود دارد؛ یکی به نیکی آزمونده می‌شود، و دیگری به بدی. برای مثال، کسی که در موضع ثروت یا قدرت یا علم آزمونده می‌شود،

در برابرش زوجی وجود دارد که به فقر یا ناتوانی یا جهل آزمون می‌گردد. بر ابتلا، قوانینی حاکم است: اولاً برای تحقق رابطه ابتلا، خداوند مواد ابتلا به مظاهر نیکی و بدی را در ساحت زندگی قرار می‌دهد، سپس بنده را با سه‌گزینه روبه‌رو می‌سازد: برگزیدن بدی، تسلیم شدن در برابر بدی و روی آوردن به نیکی برای دفع بدی. ثانیاً، نیکی و بدی، آغاز و فرجامی دارد. ثالثاً، انتظار از میان رفتن بدی، به معنای تسلیم شدن در برابر بدی نیست. رابعاً، ابتلا به توانایی‌ها بسته و وابسته است.

ابتلا فرایندی است که پایه‌پای زندگی استمرار می‌یابد و با تحول ابزار و مظاهر آن، تحول می‌پذیرد. افزون بر این، ابتلا با ناهمسانی و نابرابری پیوند خورده است و ناهمسانی و نابرابری، یعنی گونه‌گونی استعدادهای و توانایی‌های آدمی. سرانجام اینکه ابتلا با فتنه فرق دارد؛ فتنه یعنی شکست انسان در موارد ابتلا که به گرفتار شدن در معصیت یا خطا یا انحراف می‌انجامد و از پیامدهای آن، مصیبت‌ها، عقب‌ماندگی‌ها، و زیان‌هایی است که قرآن کریم، از آنها به «عذاب» تعبیر می‌کند.

در این فصل، مؤلف، نظری به وضعیت رابطه ابتلا در کشورهای عربی و اسلامی، از یک‌سو، و فلسفه‌های تربیتی معاصر، از سوی دیگر، دارد. از نگاه نویسنده، در کشورهای عربی و اسلامی، مفاهیم نادرستی از ابتلا برداشت گردید. توجه محض به جنبه بد ابتلا، توجه محض به جنبه خوب ابتلا، و حذف کامل رابطه ابتلا از جمله آنهاست. در فلسفه‌های تربیتی معاصر، رابطه انسان با زندگی، به شکل رابطه بهره‌وری و مصرف درآمد، و وظیفه اصلی نهاد تربیت، در پرورش انسان‌های تولیدکننده و مصرف‌کننده خلاصه شد.

و سرانجام، در **فصل دهم**، رابطه انسان با آخرت، که به شکل «رابطه مسئولیت و جزا» درمی‌آید، مطرح می‌شود. مسئولیت دو نمود دارد: نخست اینکه عواملی چون قدرت و مقام و ثروت، آدمی را گردنکش و از مسیر اعتدال خارج می‌سازد، در حالی که مسئولیت او را معتدل و راهوار می‌کند. دوم اینکه مسئولیت، ریشه‌هایی عمیق در روح آدمی دارد و مایه اساسی تکوین انسان و ماهیت اوست.

مسئولیت، مراتبی دارد: مسئولیت پیامبران در انجام رسالت، مسئولیت رهبران دینی و فکری و تربیتی و اقتصادی و سیاسی، مسئولیت امت‌ها نسبت به رسالت‌هایی که به آنها رسیده، و مسئولیت فرد نسبت به خود. در اینجا نیز مؤلف به دلیل همان اهمیت خاصی که به ساحت اجتماعی تربیت اسلامی می‌دهد، علاوه بر مسئولیت اخروی، مسئولیت اجتماعی را نیز مطرح و آن را چونان حلقه‌ای که مواضع انسان در دنیا و آخرت را به هم می‌پیوندد، معرفی می‌کند.

نویسنده بر آن است که در فلسفه‌های تربیتی جدید، به جای مسئولیت، بر حقوق تأکید می‌گردد و شاگردان به «گرفتن» تشویق می‌شوند تا «بخشیدن». اما تربیت اسلامی، شاگردان را به سوی شناخت حقوقی که دارند راهنمایی نمی‌کند، بلکه متوجه مسئولیت‌هایشان می‌سازد.

نبود رابطه مسئولیت در تربیت معاصر، پیامدهایی داشته، مانند: منفعت‌طلبی و سرکشی مدیران سیاسی، اداری و نظامی، دور شدن انسان معاصر از معیارهای اخلاقی، ویرانی کانون خانواده، و بی‌تفاوتی و بی‌طرفی انسان حاصل از تربیت جدید نسبت به اصول و معیارهای اخلاقی.

## بخش سوم

بخش سوم به شناخت‌شناسی فلسفه تربیت اسلامی اختصاص دارد و مشتمل بر هشت فصل است. نویسنده،

در برداشتی زیبا، آیات سوره علق را مبنای نظریه شناخت‌شناسی قرار می‌دهد و نکته‌های جالبی از آن فراچنگ می‌آورد.

در **فصل یازدهم**، معنا، مراتب، هدف و اهمیت شناخت به بحث گذاشته می‌شود. به باور نویسنده، قرآن کریم، شناخت را قرائت (خواندن) نامیده، چرا که قرائت یعنی قرائت حقایق وجود، و این یعنی شهود و شناسایی این حقایق.

قرائت، مراتبی دارد که همه آنها در دو نوع قرار می‌گیرند:

1. قرائت کتاب آفرینش، که شامل سه مرتبه است:

الف) کتاب آفرینش و زندگی و سرنوشت. این قرائت، مختص پیامبران است و از راه وحی حاصل می‌شود. وحی به رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله در این مرتبه از قرائت آغاز می‌شود: «إِفْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ». این قرائت، نیازمند واژگان مکتوب نیست و صرفاً گونه‌ای بصیرت است؛

ب) قرائت کتاب هستی [طبیعت] یا آیات آفاقی. این قرائت، کار عقل و حواس و از رهگذر دانشمندان علوم طبیعی است؛

ج) قرائت کتاب جامعه یا آیات انفسی. این قرائت نیز کار عقل و حواس و از رهگذر جامعه‌شناسان است.

2. قرائت آنچه به وسیله قلم بر برگ‌ها و کتاب‌ها نگاشته می‌شود. این قرائت خود دو مرتبه دارد:

الف) قرائت معانی، که بسیاری از انسان‌ها از آغاز جوانی بدان می‌پردازند.

ب) قرائت حروف، واژگان و جمله‌ها، که انسان‌ها از سال‌های کودکی آن را شروع می‌کنند.

نویسنده کتاب بر این باور است که قرائت یا شناخت معتبر، قرائت مراتب سه‌گانه نخست است. علمی که درخور نام علم است، سابق بر نوشتن است. قرائت‌کنندگان مرتبه نخست از نوع اول، می‌توانند نیروهای آفرینش، طبیعت، و جامعه را برای بقا و تعالی نوع بشر تسخیر کنند و به مرحله کمال و بلوغ انسانی برسند. قرائت‌کنندگان کتاب طبیعت و جامعه، به مرحله نوجوانی تمدن دست می‌یابند. آنان وسایل زندگی را تولید می‌کنند [هدف بقای بشر]، اما نمی‌توانند نوع انسان را تعالی بخشند. سطح نخست، بیان حال تمدن اسلامی، و سطح دوم، بیان حال تمدن معاصر است. اما قرائت‌کنندگان مراتب چهارم و پنجم، در مرحله کودکی تمدن قرار دارند و زمام امورشان در دست کسانی است که در مراتب پیشین واقع‌اند. این دو مرتبه، بیان حال و روز جهان سوم معاصر است. اما کسانی که قادر به قرائت هیچ‌یک از مراتب قرائت نیستند، از جامعه انسانی خارج‌اند.

مؤلف با عنایت به نخستین آیه سوره علق و دیگر آیات، هدف اصلی شناخت را «شناخت به اسم ربّ»، یعنی شناخت افعال، صفات، و مظاهر تدبیر او در آفرینش می‌داند. آنگاه اضافه می‌کند که این شناخت، راهی است برای هدف دیگری که انسان برای آن آفریده شده و آن، پرستش خداوند است.

وحی، شناخت را به «شناخت به اسم ربّ» محدود نمی‌کند، بلکه آن را به شواهد و براهین یقینی آفرینشی - زیست‌شناختی، اقتصادی و مدنی مستند می‌سازد. این است که در همان آیه نخست سوره علق، از قرائت به نام پروردگاری سخن می‌گوید که «خلق می‌کند»، پروردگاری که «انسان را از علق می‌آفریند»، تا آنگاه که

فرد، انسانی می‌شود که کتاب طبیعت و جامعه را قرائت می‌کند و دستاوردهای این قرائت را با قلم می‌نگارد، که: «إِقْرَأْ وَ رَبُّكَ الْأَكْرَمُ \* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ»

بنابراین، فرایند شناخت و تربیت مترتب بر آن با فرایند آفرینش سازوار است. مربی، همان آفریدگاری است که معلم است.

اهمیت شناخت از چند حیث است: یکی اینکه قرائت یا شناخت به اسم ربّی که آفرید، یعنی ربّ جهانیان، شناختی فراگیر و جهانی است، دیگر اینکه شناخت به اسم ربّ، مانع گردن‌فرازی و سرکشی و تجاوزگری است و سوم اینکه هر چند انسان در آغاز زندگی، علق یا خون‌پاره‌ای در رحم در فرو پایه‌ترین مرتبه زندگی است، اما می‌تواند حقایق امور را شناسا شود و از این رهگذر به فرایندترین مرتبه حیات نائل آید و سرانجام اینکه سوره قلم با نکوهش مال‌پرستی پایان می‌پذیرد و این یعنی اینکه فرد تا وقتی همّ و غمّ خویش را دانش‌اندوزی قرار دهد رشد می‌کند، اما اگر فکر و ذکرش مال‌اندوزی شد، رو به سراشییبی و انحطاط می‌گذارد.

در **فصل دوازدهم**، منبع شناخت و نقش انسان در آن تبیین شده است. منبع شناخت، خداوند سبحان و نقش انسان در آن، منحصر به قرائت حقایقی است که خداوند پدید آورده و سپس بهره‌وری دینی از این حقایق برای وصول به یقین و بهره‌گیری دنیایی از آنها برای پیشرفت هدف‌ها و وسائل زندگی.

در **فصل یازدهم**، دو حوزه اصلی شناخت، یعنی غیب و شهادت، معرفی و سپس این نکته مطرح شده است که رابطه عالم غیب با عالم شهادت، رابطه‌ای دوسویه و کامل و نوبه‌نو است. سرانجام، این بحث مطرح شده است که در حوزه‌های شناخت، پدیده‌هایی وجود دارد، مانند: جفت بودن، سببیت، وحدت و کثرت، سنت و قانون و خلق مداوم و متحول.

**فصل چهاردهم** به بررسی موضوع مهمی اختصاص یافته که ابزارهای شناخت، یعنی وحی، عقل و حواس است. وحی، وسیله شناخت امور غیبی، یعنی نخستین حوزه شناخت است و سه کارکرد دارد: 1. آوردن خبرهایی صادق در باب ناشناخته‌های عالم غیب و فرا خواندن عقل و حواس به یقین یافتن نسبت به درستی این خبرها؛ 2. برپایی نشانه‌هایی در مسیر عقل و حواس برای جلوگیری از گرایش این دو به حوزه‌های پنداری و غیر واقعی؛ 3. پیرایش تجربه‌های بشری از پندار و خرافه.

یکی از دیدگاه‌های مهمی که نویسنده کتاب بر آن پای می‌فشرد ضرورت همکاری وحی و عقل و حواس است. وی در تشبیهی زیبا، وحی برای عقل را چونان خورشید یا نور برای چشم معرفی و اظهار می‌دارد که اگر چشم در تاریکی باشد، چیزی را نمی‌بیند، عقل هم اگر به تنهایی و بدون استعانت از وحی در جستجوی حقایق باشد ره به جایی نمی‌برد. هم از این روی است که آیات وحی در قرآن کریم، «بصائر» خوانده شده است. تلاش عقل و حواس برای پژوهش در پرتو این بصائر، چونان کوشش برای یافتن گمشده‌ای در روز است و بدون آنها، تلاشی در تاریکی است. از سوی دیگر، وجود این بصائر در صورت نبود عقل و حواس نیز به معرفت نمی‌انجامد، چه این وضع به وجود نور در برابر نابینا می‌ماند.

خداوند، انسان را از نعمت عقل بهره‌مند کرده است تا ابزار دستیابی به شناخت خداوند سبحان باشد و از رهگذر آن، در آیات قرآن تدبیر کند تا رهنمون گیرد و آیات خداوند را در آفاق و انفس ببیند و به حقانیت

آیات قرآن یقین یابد.

بصائر وحی، غایات زندگی را رقم می‌زند و عقل، وسائل دستیابی به این غایات را فراهم می‌آورد و حواس، تصویرهای لازم برای مشاهدات و تجربیات را برای عقل تدارک می‌بیند. هر گاه عقل از وحی گسست، در یک مرحله، به جادوگری و رمالی روی آورد، در مرحله‌ای دیگر به ارواح و نیروهای غیبی و موهوم پناه برد، در مرحله بعد به جدل گروید، و در این اواخر هم که عصر فناوری است، غایات زندگی را فرو نهاد و به وسائل چسبید. از دیگر سو، هر گاه وحی از عقل فاصله گرفت، دست‌خوش تأویل‌های نادرست و توجیه اقدامات ستمگرانه و گمراهانه شد.

عقل و حواس نیز مکمل یکدیگرند. حواس محروم از عقل، از محسوساتش بهره‌ای نمی‌برد و اصولاً میزان بهره‌وری از حواس با میزان رشد توانایی‌های عقلی سازواری دارد.

نویسنده کتاب، پا را از این فراتر می‌نهد و روش‌هایی را برای همکاری وحی، عقل و حواس، در راستای دستیابی به معرفت یقینی مطرح می‌کند: 1. خواندن آیات وحی که حاوی سه نکته است: ارشاد عقل و حواس برای شناخت آیات آفاقی و انفسی در طبیعت و جامعه، معرفی غایت این شناخت که همانا شناخت برخی صفات یا افعال خداوند است و معرفی و تعیین مؤثر حقیقی در پدیده‌های شناختی؛ 2. وحی از پژوهنده می‌خواهد که به آزمایشگاه آفاق و انفس درآید تا نتایجی را که به دست آورده، با اطلاعات مندرج در آیات وحی، مقایسه کند و به ایمان و یقین و شکر و سلامت و تعالی برسد. این است که از نگاه مؤلف کتاب، همکاری میان آیات وحی و آیات آفاقی و انفسی یا همکاری میان وحی و عقل و حواس، ویژگی بنیادین روش شناخت اسلامی است.

اما این همکاری، شروطی هم دارد که عبارت است از: دست‌ناخوردگی متن و معنای وحی، کمال توانایی‌های عقلی و حسی و کاربرد صحیح آنها، ژرف‌کاوی در بعد زمانی مسئله مورد شناخت، احاطه مکانی به موضوع شناخت، رعایت وحدت و یکپارچگی شناخت، مشارکت هر کدام از وحی و عقل و حواس در فرایند شناخت، و فعالیت معرفت‌شناختی گروهی.

و سرانجام، پیامدهای تفرقه و گسست ابزارهای شناخت را در تمدن اسلامی و تمدن معاصر غربی به بحث می‌گذارد. در تمدن اسلامی، پیدایش گروه‌ها و فرقه‌هایی که برخی (مانند متکلمان) به عقل چسبیدند و وحی و حواس را فرو نهادند، برخی (مانند صوفیان) عقل را پس نهادند و به تخیل روی آوردند، و برخی (مانند فیلسوفان) عقل را رو در روی وحی نهادند از جمله این پیامدهاست. در نتیجه این گسست، مسلمان معاصر هنوز نمی‌داند چگونه آیات قرآن و آیات آفاقی و انفسی را بخواند و مهارت او در قرائت، در همان فرودین مرتبه، یعنی خواندن حروف و واژگان به ارث رسیده از کتاب‌های قلمی نیاکان باقی مانده است. او به خواندن کتاب‌های پیشینیان بسنده و به آنها افتخار می‌کند. افزون بر این، در بازشناخت بحرانی که در آن گرفتار آمده و آشفتگی روش تفکرش ناتوان است. دیگر اینکه کارهای محققان و پژوهندگان آیات آفاقی و انفسی را تحقیر می‌کند و سرانجام اینکه تاب و تحمل انتقاد شنیدن ندارد.

در تمدن غربی معاصر هم این گسست به گونه‌ای دیگر ظاهر شده است. در اینجا عقل و حواس جدا شده از وحی به پیدایش و پرورش انسان‌های تک‌بعدی انجامیده است. این است که فریاد اندیشمندانی چون آبراهام

مازلو بلند می‌شود که «شناخت، روش تازه‌ای می‌خواهد و معنای علم باید گسترش یابد.»

در فصل پانزدهم، سخن در باب اهل معرفت است که نویسنده آنها را در دو گروه پیامبران و عالمان منحصر می‌کند. نقش پیامبران در شناخت، دریافت بی‌واسطه وحی از آفریدگار است. در آخرین مرحله پیامبری، رسالت رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله قرار دارد که نشانه‌های پایان پذیرفتن دوران کودکی عقل انسان و شایستگی او برای ورود به مرحله بلوغ عقلی، یعنی توان مشاهده افعال و صفات باری، آشکار می‌شود. برجسته‌ترین نشانه‌های این بلوغ دو چیز است: یکی، پایان یافتن رسالت به رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله، و دیگری، فرصت یافتن عقل انسان برای مشارکت در شناخت معجزات این رسالت در طبیعت و جامعه بشری.

عالمان دو کار انجام می‌دهند: اول، مشاهده قوانین الهی در طبیعت و جامعه از رهگذر بررسی آیات آفاقی و انفسی و مقایسه نتیجه این مشاهده با آیات الهی در قرآن و در نتیجه، اطمینان یافتن به اخبار وحی؛ چنان که ملاحظه می‌شود در اینجا نیز در حقیقت، سخن از وحدت و هماهنگی علم و دین است. دوم، خردورزی و اجتهاد در آیات قرآنی و آیات آفاقی و انفسی برای شناخت کاربردهای نوپدید ارزش‌های اسلامی.

عالمان، سه گروه‌اند: عالمان علوم دینی، عالمان علوم تجربی، و عالمان علوم اجتماعی. این تقسیم‌بندی بر اساس نمودهای سه‌گانه دینی، طبیعی و اجتماعی عبادت انجام شده است.

عالم دینی، کاربردهای نمود دینی عبادت را معلوم می‌دارد. او به شناخت آیات قرآن و سنت می‌پردازد تا از این طریق، رابطه عبودیت انسان با خدا و رابطه مسئولیت و پاداش انسان با آخرت را روشن سازد.

کار عالم تجربی، روشن‌سازی کاربردهای نمود آفاقی عبادت است. با شناخت آیات خداوند در آفاق، تخصص‌های پرشماری پدید می‌آید.

کار عالم اجتماعی، معلوم داشتن نمود اجتماعی عبادت است. وی در پرتو بینش‌های قرآن و سنت، به شناخت آیات خدا در انفس می‌پردازد تا از این طریق، رابطه عدل و احسان انسان با انسان و رابطه آزمایش انسان با آخرت را روشن سازد.

و سرانجام اینکه همکاری میان گروه‌های دوگانه شناخت، سه نمود دارد: همکاری میان پیامبران و عالمان، همکاری میان عالمان علوم گوناگون، و همکاری میان عالمان هر گروه.

همکاری میان پیامبران و عالمان، به معنای پای‌بندی عالمان به نمونه برتری است که پیامبر اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله برای هدایت بشر در دوره جدید و جهانی عرضه کرده است. به علاوه، دربردارنده کاربرد دستاوردهای علمی برای خدمت به این نمونه برتر نیز هست. رخنه پذیرفتن این همکاری، موجب کژپویی عالمان و به بیراهه رفتن علوم آنهاست. نمونه این گسست در دوره‌های ایستایی و فسادگی تمدن اسلامی مشاهده می‌شود. در تمدن جدید هم حاصل روی برتابی دانشمندان علوم طبیعی از بینش‌های وحیانی، به صورت خدمت به ملی‌گرایی، نژادپرستی و فرهنگ تولید و مصرف درآمد.

همکاری میان عالمان گروه‌های سه‌گانه دینی، طبیعی و اجتماعی به سه دلیل ضرورت دارد: 1. سهیم بودن همه آنها در ایجاد ایمان نسبت به نمونه آرمانی و پرورش آن و تبدیلیش به کاربردهای عملی؛ 2. گسست میان آنها به معنای از هم گسیختن ایمان است؛ 3. وحدت در پرستش و تفکر و رفتار فردی و اجتماعی، تنها از رهگذر وحدت وسائل و گروه‌های شناخت پدید می‌آید.



و سرانجام، همکاری میان عالمان هر گروه، مانع فرقه‌گرایی و تفرقه و دودستگی است.

**فصل شانزدهم،** حاوی بحث‌های قابل توجهی در باب زبان شناخت است. زبان، یعنی ابزار انتقال اندیشه و شناخت. زبان به لحاظ خاستگاه دو گونه است: زبان الهی و زبان بشری.

زبان الهی، مطلق، جاودان، و غنی است و با ظهور پیامبر، از عالم غیب به متن وجود محسوس و صحنه زندگی می‌آید.

فرهنگ لغتی که قرآن کریم برای فهم آیات الهی در کتاب عرضه می‌دارد دو بخش است: یک بخش آیات خود کتاب است که با روش تفسیر قرآن به قرآن درک می‌شود، و دیگری آیات خداوند در آفاق و انفس است. درک یقین به بخش دوم است که موجب ایمان آوردن امثال موریس بوکای، پس از دیدار وی از موزه‌ای می‌شود که جسد مومیایی شده فرعون را در آنجا نگهداری می‌کنند.

زبان بشری، محدود به زمان و مکان، مفاهیم جزئی پدید آمده از درون خود وجود محسوس و تابع قوانین زندگی و مرگ است.

معرفت، از خلط زبان الهی و زبان بشری زبان دیده است و در بدترین خلط و درآمیختگی، به تحریف زبان الهی انجامیده است.

شاعران نیز زبانی مخصوص دارند. اگر آنها از زنجیر نفس و قید و بندهای اجتماعی بگسلند و از همکاری خود با عالمان دینی و اجتماعی و طبیعی آگاه باشند می‌توانند زیبایی و شکوه آفرینش الهی و شگفتی‌هایش در انسان، طبیعت، و زندگی را معرفی کنند.

تربیت در برابر زبان شناخت وظایفی دارد، که اهم آنها چنین است: 1. ایجاد تحولی بنیادین در آموزش زبان عربی، به گونه‌ای که آموزش آن در انحصار متخصصان سنتی زبان و ادبیات نباشد، بلکه فراگیر شود و همه عالمان گروه‌های سه‌گانه بتوانند آن را آموزش دهند. 2. الزامی شدن آموزش زبان عربی در همه حوزه‌ها و دانشکده‌ها.

**در فصل هفدهم،** بحث در باب حقیقت و گونه‌های آن است. حقایق، به لحاظ منبع، دو گونه‌اند: حقایق الهی و حقایق بشری. حقایق الهی، مطلق، جاودان و کلی‌اند؛ در حالی که حقایق بشری، نسبی، موقت و جزئی‌اند. به باور نویسنده، مشکل رنج‌آور برای بشر آن است که گاه حقایق بشری را تا سطح حقایق الهی فرا می‌برد، و گاه برعکس، حقایق الهی را تا مرتبه حقایق بشری فرو می‌کشد. مشکل اول در جوامع کهن و جدید اسلامی روی داد، آنجا که عالمان، فهم خود از کتاب و سنت را تا حد حقایق الهی مطرح شده در قرآن و سنت بالا بردند و در نتیجه، فرقه‌گرایی سنتی، جای تفکر اجتهادی را گرفت. مشکل دوم، در تمدن غربی معاصر که اصحاب شناخت و معرفت، حقایق الهی را به مرتبه حقایق بشری تنزل دادند و آن را محدود به زمان و مکان ساختند.

حقایق به لحاظ موضوع نیز دو گونه‌اند: حقایق دینی و حقایق طبیعی. نویسنده به دلیل اهمیت و جایگاه خاصی که برای همکاری میان عالمان قائل است، فصل پایانی این بخش، یعنی **فصل هجدهم** را به موضوع همکاری میان عالمان دینی و طبیعی و تأثیر آن بر بالندگی و فروپاشی تمدن‌ها اختصاص داده است.

علوم دینی و علوم طبیعی، هم در پرورش ایمان و هم در برپایی تمدن‌ها با یکدیگر همکاری می‌کنند. اساس این همکاری، یگانگی منبع معرفت و اهداف و ابزارهای آن است. یعنی علوم دینی، اهداف زندگی را معلوم می‌دارند و علوم طبیعی، وسائل لازم برای تحقق این اهداف را مشخص می‌کنند. آنگاه مراحل همکاری علوم دینی و علوم طبیعی را در شش مرحله به بحث می‌گذارد. سپس چگونگی این همکاری را در تمدن اسلامی بررسی می‌کند. در پایان، چگونگی این همکاری را در تمدن معاصر غرب روشن می‌سازد.

### بخش چهارم

چهارمین بخش کتاب، به بررسی نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی اختصاص دارد و شامل شش فصل است. در **فصل نوزدهم**، بحث در باب مفهوم، اهمیت و اقسام ارزش‌هاست. نویسنده، ابتدا این نظر جامعه‌شناسان و تربیت‌پژوهان را می‌آورد که ارزش، ملاک و معیاری است برای داوری درباره خوبی و بدی افکار، اشخاص، اعمال، موضوعات و مواضع. آنگاه می‌گوید: «در این بحث، مراد از ارزش، ملاک و معیاری است که بر اساس آن درباره کاربردهای عملی جزئیات روابط میان عناصر پنج‌گانه وجود، بر اساس سلسله‌مراتب نیازهای انسانی داوری می‌شود.»

در جهان معاصر، به عللی، همچون جایگاه ارزش‌ها در اجتماع انسانی، پیچیده‌تر شدن پدیده‌های اجتماعی بشر و نیاز انسان معاصر به درک عمیق هویت و احساس تعلق خود، فروپاشی مرزهای میان‌فرهنگی و افزایش نقش دین در تولید و هدایت ارزش‌ها، این مقوله اهمیتی دوچندان یافته است. نویسنده، ارزش‌ها را به لحاظ هدف، به ارزش‌های پایدار برخاسته از نهاد انسان و جامعه و ارزش‌های کاذب و موقت تقسیم می‌کند. به علاوه، آنها را به لحاظ موضوع، سه گونه می‌داند: ارزش‌های زیبایی‌شناختی، ارزش‌های ابزاری، و ارزش‌های اخلاقی. همچنین، در تقسیم‌بندی دیگری، ارزش‌ها را به اعتبار گستره به ارزش‌های فردی و اجتماعی بخش می‌نماید.

در **فصل بیستم**، بر اساس آیات اول تا بیستم سوره بقره، تقسیم‌بندی اسلامی ارزش‌ها، به سه گونه ارزش‌های تقوا، ارزش‌های کفر، و ارزش‌های نفاق مطرح شده است.

نویسنده، تقوا را معیارها و ملاک‌هایی می‌داند که از برخورد انسان تربیت اسلامی با قوانین الهی تعیین‌کننده روابط انسان با خداوند، طبیعت انسان، زندگی و آخرت، پیشگیری می‌کنند. تقوا، انسان تربیت اسلامی را در ارتباط با خداوند، از انحراف در رابطه عبودیت باز می‌دارد، در ارتباط با طبیعت، از انحراف در رابطه تسخیر طبیعت جلو می‌گیرد، در ارتباط با انسان، از انحراف در رابطه عدل و احسان مانع می‌شود، در ارتباط با زندگی، از انحراف در رابطه ابتلا باز می‌دارد، و در ارتباط با آخرت، از انحراف در رابطه مسئولیت و پاداش پیشگیری می‌کند. حاصل این پیشگیری، تحقق دو هدف اصلی فلسفه تربیت اسلامی، یعنی بقا و تعالی نوع بشر است.

محور ارزش‌های تقوا، عدالت اجتماعی - اقتصادی است. اهمیت این محور در آن است که ارزش‌های تقوا را در وضعیت حیاتی محسوس مجسم می‌کند و از این رهگذر، هدف نخست فلسفه تربیت اسلامی، یعنی بقای نوع بشر تأمین می‌شود. سپس بر اساس روایتی از نبی اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله هرم یا مدارج و سطوح

ارزش‌های تقوا را به سه سطح ارزش‌های اسلام، ارزش‌های ایمان و ارزش‌های احسان تقسیم می‌کند. دو سطح اول، تأمین‌کننده نخستین هدف (بقا)، و سطح سوم، تأمین‌کننده دومین هدف فلسفه تربیت اسلامی (تعالی) است.

کفر، پوشاندن و پنهان داشتن چیزی است. کفر، مربوط به مرحله پس از ابلاغ رسالت است. در حالی که شرک، مربوط به پیش از آن است. ارزش‌های کفر نیز سه سطح دارد: کفر خوشگذرانی، کفر زبردستی، کفر محرومیت. علت هر سه گونه کفر، اجتماعی - اقتصادی و نمودهای هر سه، اعتقادی است. نویسنده، در اینجا از پژوهندگان تاریخ ارزش‌ها و فرهنگ‌ها انتقاد می‌کند که آنها اغلب بر نمودها تکیه می‌کنند و علت‌ها را از یاد می‌برند. خطر ارزش‌های کفر در این است که انسان را در مواجهه و درگیری دائم با قوانین هستی قرار می‌دهند و او را از سطح ترقی نوع بشر به میدان منازعه بر سر بقای جسمی فرو می‌کشند.

نفاق، یعنی تظاهر به اسلام و پوشیده داشتن کفر. آنچه برای منافع مهم است، تأمین سود و امنیت خویش است.

مؤلف در پایان به چند نکته مهم در خصوص تقسیم‌بندی اسلامی ارزش اشاره می‌کند: نخست اینکه هم ارزش‌های تقوا و هم ارزش‌های کفر بر تفکر و اعتقاد مبتنی است، در حالی که ارزش‌های نفاق بر هیچ‌یک استوار نیست. دوم اینکه ابتدای ارزش‌های تقوا و کفر بر تفکر و فرهنگ، موجب شده تا قرآن با اصحاب آنها گفتگوی عقلانی کند، در حالی با اصحاب نفاق جز با زبان تهدید سخن نمی‌گوید. سوم اینکه بر بنیان هر یک از ارزش‌های تقوا و کفر، تمدنی شکل می‌گیرد، بر خلاف ارزش‌های نفاق. چهارم اینکه گسترش ارزش‌های کفر و نفاق، هم بقا و هم ترقی نوع بشر را در معرض تهدید قرار می‌دهد.

**فصل بیست و یکم** به تبیین چالش میان نظام‌های ارزشی و پیشرفت انسانی اختصاص دارد. پیشرفت انسانی، محصول چالش میان این سه نظام ارزشی است. نویسنده با استفاده و برداشتی مناسب از آیه هفده سوره رعد، باران نازل شده از آسمان را به راویان دارنده ارزش‌های تقوا تطبیق می‌دهد و اظهار می‌دارد که ارزش‌های تقوا چونان سیل خروشان در ژرفای جامعه و اعماق عقل‌ها و نفس‌ها نفوذ می‌کنند، اما ارزش‌های کفر و نفاق، چونان حباب‌ها بر سطح جوامع، بر صفحات روزنامه‌ها و دیگر رسانه‌ها لرزاند.

سپس به چهار قانون حاکم بر چالش نظام‌های ارزشی می‌پردازد.

1. آغاز درگیری، هنگامی است که مرحله‌ای جدید آفریده می‌شود و گونه‌ای تازه از ارزش‌های تقوا پدید می‌آید و رو به گسترش می‌گذارد؛
2. انتشار ارزش‌های تقوا در جامعه انسانی و مؤثر افتادن آنها در دل‌ها و عقل‌های مستعد؛
3. شروع رویارویی ارزش‌های کفر و نفاق با ارزش‌های تقوا؛
4. ادامه و گسترش رویارویی‌ها و درگیری‌ها؛
5. پیروزی ارزش‌های تقوا و سپس جایگزینی نسل‌های جدیدی که فقط ارزش‌ها را به ارث برده، اما آنها تجربه نکرده‌اند. در این مرحله، ارزش‌های جدید نفاق شروع می‌کنند به نفوذ در مراکز ارشادی و تربیتی و به لباس اهل تقوا درآمدن و تظاهر به همگامی با آنها کردن، و سپس تلاش برای سوق دادن نمایندگان و شاگردانشان به رده رهبری با هدف تغییر ارزش‌های تقوا؛
6. فراگیر شدن ارزش‌های نفاق؛ و
7. جستجوی مردم برای پی افکندن نظام ارزشی جدید و آمادگی دوباره اذهان برای پذیرش ارزش‌های تقوا.

اما وظیفه تربیت در این میان چیست؟ نویسنده، این وظایف را چنین برمی‌شمرد: 1. تلاش برای حفظ ارزش‌های

تقوا در بالاترین سطح آن؛ 2. شناخت پیوسته ارزش‌های مثبت و پوشیده؛ 3. بازسازی مفاهیم اصطلاحاتی چون: صبر، زهد، و اولی الامر؛ 4. معلوم داشتن ارزش‌های سازوار با هر دوره؛ 5. ادامه درگیری با ارزش‌های کفر.

### بخش پنجم

بخش پنجم کتاب، از طبیعت انسان در تربیت اسلامی بحث می‌کند. با آگاهی از طبیعت انسان و حالت‌ها و سنت‌ها و قوانینی که بر آن حاکم است می‌توان به ایجاد یک نظام تربیتی اسلامی همت گمارد. این بخش، از هفت فصل به شرح ذیل تشکیل می‌شود.

**فصل بیست و پنجم**، به موضوع منشأ انسان و تحول طبیعت وی اختصاص دارد. دین، منشأ انسان را کار یا آفرینش خداوند و جدای از سایر جانوران می‌داند، در حالی که فلسفه‌های مبتنی بر علم جدید، انسان را حاصل فرایند بلند تحول و تکامل از ساده‌ترین شکل‌های حیات می‌دانند. در عین حال، این نکته نیز مهم است که کتاب‌های آسمانی وقتی خبر می‌دهند که منشأ انسان، آفرینش الهی است به جزئیات و جا و مراحل آن نمی‌پردازند و این امور را به انسان وا می‌گذارند تا در زمین گشت و گذار کند و چگونگی آغاز آفرینش را بیابد.

تربیت اسلامی، مسئولیت بزرگی برای عرضه یک مفهوم تازه از طبیعت انسان بر دوش دارد؛ مفهومی که با چارچوب عام عرضه شده در قرآن آغاز و راهنمایی می‌شود و با برهان و شواهد حاصل از پژوهش در آیات آفاقی و انفسی تأیید می‌گردد.

در قرآن کریم، بینش‌های جالبی درباره آفرینش انسان مطرح شده است؛ یکی از آنها این است که آفرینش الهی انسان در چهار مرحله انجام شده: به اندام کردن بشر، دمیدن روح در او، آموزش همه نام‌ها یا حقایق موجود به انسان و نشان دادن توانایی‌های علمی انسان به فرشتگان و درخواست اعتراف آنها. بینش دیگری که از قرآن به دست می‌آید آن است که قرآن برای این آفریده، دو نام به کار برده است: بشر و انسان. از آنجا که در قرآن، واژگان مترادف وجود ندارد، پس این دو واژه، به دو وجود مختلف اشاره دارند: وجود بشری و وجود انسانی، که در مجموع، طبیعت انسانی را تشکیل می‌دهند. به علاوه، انسان، اعم از بشر است، یعنی هر بشری انسان نیست، اما هر انسانی بشر است.

قرآن با روح بشر یا بشر، از رهگذر رفتار ظاهری و انگیزه‌های حسی او برخورد می‌کند و بیان می‌دارد که مشرکان مکه در شگفت بودند که چگونه می‌شود پیامبر، «بشری» باشد که غذا می‌خورد و در بازار رفت و آمد می‌کند. شیطان هم که از سجده بر آدم سر باز زد، از آن روی بود که از آدم، جز «بشر» ندید. عشق و ارتباط عاطفی که به لمس و تماس حسی می‌انجامد هم از افعال نفس بشری است، این است که حضرت مریم علیهاالسلام وقتی از بشارت پسرش شگفت‌زده می‌شود می‌گوید: «...رَبِّ اَنْتَیْ یَّکُونُ لِیْ وَلَدٌ وَّلَمْ یَمْسَسْنِیْ بَشْرٌ» (آل عمران، 47).

اما قرآن درباره نفس انسانی از رهگذر تفکر و فعالیت‌های عقلی و روابط اجتماعی و انتخاب و گزینش وی سخن می‌گوید. به علاوه، در تمام مواردی که به ایمان و رشد و هدایت فرا می‌خواند و نیز در همه مواضعی که از کفر و گمراهی و فسق باز می‌دارد از واژه «انسان» یا هم‌خانواده‌های آن استفاده می‌کند.

در **فصل بیست و ششم**، سخن در باب ضعف طبیعت انسان است. اساس در طبیعت انسان آن است که بر

سلامت و توجه به خیر و حق و زیبایی و درستی سرشته شده، اما این طبیعت، ضعیف است و علت ضعف هم تناقض میان روح بشری و روح انسانی است.

**فصل بیست و هفتم** درباره مؤلفه‌های طبیعت انسان است. این مؤلفه‌ها، سه دسته‌اند: اتقان آفرینش انسان، مؤلفه‌های نفس بشری، و مؤلفه‌های نفس انسانی. اتقان آفرینش انسان به این است که وی در چارچوب خانواده متولد شود، رشد کند، پرورش یابد و نیازهای جسمی و روحی‌اش به‌طور متعادل و متوازن تأمین گردد. مؤلفه‌های نفس بشری، سلامت و رعایت قوانین بهداشتی و ایمنی و نیز خوردنی و نوشیدنی پاکیزه و حلال است، ولی مؤلفه‌های نفس انسانی، سه مؤلفه تربیتی، اداری و اجتماعی است.

در **فصل بیست و هشتم**، نیاز انسان به تربیت میانه متعادل مطرح شده، و مراد از آن، آراستن انسان تربیت اسلامی است به رفتار متعادل در همه فعالیت‌های نفس بشری و نفس انسانی. دستیابی به چنین تربیتی، مستلزم رعایت دو اصل است: یکی، پیروی نفس از قوانین و سنن الهی درباره نفس و حالت‌های آن در سلامت و بیماری، زندگی و مرگ، فضیلت و سستی و مانند آن؛ دوم، تنظیم پاسخگویی به نیازهای نفس بشری و نفس انسانی برای شکل دادن به هر دو حد طبیعت انسان.

### بخش ششم

بخش ششم و پایانی که با عنوان «چند یادآوری و خاتمه» نام‌گذاری شده، سه فصل دارد:

**فصل بیست و نهم**، به جمع‌بندی چند نکته اساسی در باب فلسفه تربیت اسلامی اختصاص دارد. فلسفه تربیت اسلامی، مجهز به چهار تئوری هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و انسان‌شناسی است. فلسفه تربیتی یاد شده، با اخذ مبانی نظری خود از آبخورهای کتاب و سنت، می‌کوشد تا از راه تحکیم روابط انسان تربیت اسلامی با خداوند، طبیعت، انسان، زندگی و آخرت و نیز مفهوم فراگیر و گسترده‌اش از نیازهای مادی و معنوی انسان، برای بقای نوع بشر و سپس همکاری این رابطه‌ها و نیازها در یک هرم ارزشی که در آن، نیازهای جسمی در خدمت تحقق هدف بقای نوع بشر و نیازهای معنوی در خدمت هدف ترقی نوع بشر است، تلاش کند.

نویسنده، در یک جمع‌بندی نسبتاً جامع، اظهار می‌دارد که فلسفه تربیت در مراکز سنتی تعلیم و تربیت اسلامی با دو موضوع دست به گریبان است: نخست، نامشخص بودن غایت‌ها؛ دوم، نقص روش‌ها و ابزارها. درباره موضوع اول، به این نکته مهم اشاره می‌کند که این مراکز تربیتی هنوز هم تنها بر محور هدف دوم فلسفه تربیت اسلامی، یعنی ترقی و تعالی بشر تمرکز دارند و علت آن، عدم درک مشروح روابط انسان تربیت اسلامی با آفریدگار، طبیعت، انسان و زندگی از سوی این مراکز و در نتیجه، منحصر کردن رابطه انسان با آفریدگار به رابطه آیینی عبادت بوده است. به همین دلیل، آنها از رابطه عبادت به رابطه مسئولیت در قبال آخرت جهیده‌اند، بی‌آنکه به مرحله میانی یعنی زندگی توجه کنند.

و درباره موضوع دوم، اظهار می‌دارد که مراکز تربیت اسلامی، از آن روش شناختی‌ای که در آن، وحی و عقل و حس با یکدیگر همکاری کنند بی‌بهره است.

در **فصل سی‌ام**، به نکاتی چند درباره فلسفه‌های تربیتی جدید اشاره شده که چون در فصل‌های گذشته، به تفصیل از آنها یاد کردیم، از ذکر مجدد آنها خودداری می‌کنیم.

و سرانجام، فصل سی و یکم به سخن پایانی اختصاص یافته و حاوی نکته‌های قابل توجهی است. به عقیده مؤلف کتاب، جدا کردن وحی از عقل و حواس، اساس بحران موجود در حوزه فلسفه تربیت است. در قلمرو کشورهای اسلامی، عقل از فهم درست رهنمودهای وحیانی بازماند و در نتیجه، در مراکز آموزشی، از بر خواندن و حفظ کردن متون و کتاب‌ها، جای فهم و کاربرد آنها را گرفت. در تربیت جدید، عکس این جریان اتفاق افتاد؛ یعنی وحی کنار رفت و صرفاً بر حواس و عقل تکیه شد. در نتیجه، تلاش حواس و عقول از سطح تولید وسائل زندگی فراتر نرفت و انسان جدید از غایات و اهداف زندگی بازماند.

از نگاه نویسنده، مشکل اساسی در نظام‌های تربیتی موجود و فلسفه‌های آنها، عبارت است از: فقدان تلاش اسلامی و نبودن نظریه تربیت اسلامی و توقف نتایجی که تربیت اسلامی و مراکز آن را پدید می‌آورند. گسست میان وحی و عقل و حواس، حقیقت واحدی است که فقط قالب‌ها و عناوینش گوناگون است؛ بدین معنا که اگر انسان غربی معاصر، رابطه عبودیت را انکار می‌کند، انسان مسلمان معاصر هم چنین می‌کند. مثلاً انسان مسلمان، معنای عبادت را به مناسک منحصر کرده و ابعاد اجتماعی و آفاقی‌اش را به فراموشی سپرده است. در سایر روابط نیز وضع به همین منوال است.

#### 4. تحلیل معرفت‌شناختی و روش‌شناختی بر نوع رویکرد کیلانی به فلسفه تربیت اسلامی

پس از مرور موضوعی - محتوایی مهم مفاهیم و مباحث کتاب، اکنون فرصت مناسبی است تا با تحلیلی معرفت‌شناختی و روش‌شناختی بر نوع رویکرد نویسنده، تصویری روشن‌تر و شفاف‌تر از فضای فکری و معرفتی حاکم بر کتاب وی به دست آید. این بحث، افزون بر فواید و ثمرات علمی ذاتی‌اش، بالعرض نیز سودمند است، چه اینکه خواننده را برای ورود به موضوع بعد آماده می‌کند. اما به منظور پرهیز از اطاله کلام و نیز آشفتگی و پراکندگی بحث‌ها، می‌کوشیم تا مهم‌ترین و اساسی‌ترین شاخص‌هایی را که می‌توانند مبنایی برای فهم و تحلیل معرفت‌شناختی و روش‌شناختی مؤلف کتاب به فلسفه تربیت اسلامی باشند، به ترتیب، دسته‌بندی و معرفی کنیم. این شاخص‌ها از این قرارند:

#### 4-1. رویکرد وحیانی - عقلانی به فلسفه تربیت اسلامی، با محوریت وحی

آنچه به عنوان محصول تحقیقات مؤلف در کتاب «فلسفه تربیت اسلامی» فراهم آمده، به لحاظ مبنا و زیرساخت، از دو منبع اصلی، یعنی کتاب و سنت، اخذ شده است. نویسنده در چند جا به این موضوع اشاره کرده است. برای مثال، در فصل پنجم که در باب «روش پژوهش و ماهیت آن» تدوین گردیده، تصریح می‌کند: «منابع پی‌نهادی تربیت اسلامی، یعنی قرآن و سنت، چارچوب‌های واضح و مشخصی از آنچه که واجب است محتوای فلسفه تربیت بر آن مبتنی باشد، پیش رو می‌نهند.» همچنین در اوائل فصل بیست و نهم می‌نویسد: «فلسفه تربیت اسلامی، آن گونه که ما آن را به صورت نظری از آبشخورهایش در کتاب و سنت برگرفتیم...»

گذشته از آنچه به صورت مدعا مطرح شده، عملاً نیز مؤلف بسیاری از آموزه‌های تربیتی الگوی مورد نظر خود را از قرآن گرفته است. برای مثال، اخذ تئوری هستی‌شناسی فلسفه تربیت اسلامی و عناصر هستی، از آیه 77

سوره قصص گرفته شده و رابطه عبودیت از آیه 56 سوره ذاریات، آیه 25 سوره انبیاء، آیه 36 سوره نحل و مانند آن. رابطه تسخیر از آیات دوازدهم تا چهاردهم سوره نحل و مانند آن، رابطه عدل از آیه هشتم سوره مائده و مانند آن، رابطه احسان از آیه 83 سوره بقره و مانند آن، رابطه ابتلا از آیه دوم سوره ملک و مانند آن، و سرانجام، رابطه مسئولیت و پاداش از آیه 92 و 93 سوره حجر، آیه هشتم سوره احزاب، آیه هفتم و هشتم سوره زلزله و مانند آن، لزوم پیوستگی نمودهای آیینی و آفاقی عبادت از آیات 190 و 191 سوره آل عمران، نمودهای آیینی و اجتماعی عبادت از آیات اول تا هفتم سوره ماعون، تئوری شناخت‌شناسی فلسفه تربیت اسلامی از آیات اول تا نوزدهم سوره علق، تئوری ارزش‌شناسی فلسفه تربیت اسلامی از آیات اول تا بیستم سوره بقره، تئوری انسان‌شناسی فلسفه تربیت اسلامی از آیات 71 تا 76 سوره ص، آیات هفتم تا نهم سوره سجده و مانند آن و دو هدف اساسی فلسفه تربیت اسلامی، یعنی جاودانگی و تعالی به ترتیب از آیات 22 و هفتم سوره‌های رعد و کهف و مانند آن، و اخذ بسیاری از مفاهیم و گزاره‌ها و به‌طور کلی، آموزه‌های تربیتی از آیات متعدد و فراوان قرآن کریم، به خوبی نشان می‌دهد که رویکرد و حیانی چه جایگاه رفیع و ویژه‌ای در طراحی و تدوین تئوری یا فلسفه تربیت اسلامی دکتر کیلانی داشته است.

هر چند نویسنده، چنان که گفته شد، آشکارا از کتاب و سنت به عنوان دو منبع اساسی فلسفه تربیت اسلامی یاد می‌کند، اما میزان کاربرد آیات قرآن کریم در مجموعه این تحقیق در مقایسه با سنت، که آن هم عمدتاً روایات رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله را شامل می‌شود، نه فعل و تقریر آن حضرت و سایر معصومان علیهم‌السلام، بسیار فراگیرتر و گسترده‌تر است. بیشتر روایات حضرت رسول صلی‌الله‌علیه‌وآله به صورت شاهد و گواه ذکر شده‌اند، جز در چند مورد انگشت‌شمار که برای نمونه، طبقه‌بندی ارزش‌های تقوا به اسلام، ایمان، و احسان در فصل بیست و هفتم، یکی از آنها است. شاید استفاده نویسنده از دو مفهوم؛ یعنی «بینش‌های قرآن کریم» و «راهکارهای سنت معتبر» فاصله این دو گستره متفاوت کاربرد را توجیه کند.

اما با وجود این جایگاه محورین و نقش بنیادین وحی (کتاب و سنت) در رویکرد معرفتی و فکری مؤلف کتاب به مقوله فلسفه تربیت اسلامی، دور از انصاف و بلکه ژرف‌نگری علمی است اگر تصور کنیم رویکرد وی، فقط و فقط صبغه و حیانی دارد. با ملاحظه فضا و روح حاکم بر این اثر علمی و نیز مطالعه دقیق همه اثر و نیز توجه به عبارات و تصریحاتی که خود نویسنده در باب عقل و جایگاه معرفتی‌اش ذکر کرده، این نتیجه فراچنگ می‌آید که نوع نگاه وی، نگاهی تلفیقی است: تلفیق وحی و عقل در فهم و شناسایی و تدوین نظریه‌ای ساخت‌مند و نظام‌دار در فلسفه تربیت اسلامی. اکنون، برخی از شواهد و ادله‌ای که مؤید سخن بالا است ذکر می‌شود:

نخست، اینکه بخش‌های دوم تا پنجم که به معرفی و شرح و بسط هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی، ارزش‌شناسی، و انسان‌شناسی اختصاص یافته، حاوی چهار تئوری اساسی فلسفی و عقلانی است که چیزی جز رهاورد تأملات و تفکرات فیلسوفان و حکیمان نیست. به دیگر سخن، نویسنده، این چهار تئوری، یا چهار الگو، یا چهار قالب فکری را به صورت ابزارهایی برای مواجهه علمی و عقلانی خویش با آیات قرآن کریم در نظر گرفته و مفاهیم و مضامین آیات را در چارچوب آنها ریخته و تحلیل کرده است. این تأثیر مبنایی تا بدانجاست که عناصر اساسی و پی‌نهادی الگوی مفهومی وی از فلسفه تربیت اسلامی، که در فصل پنجم ارائه داده، دقیقاً بر این چهار تئوری مبتنا یافته است.



دوم، اینکه در فصل پنجم اذعان می‌دارد در این پژوهش، از روش‌های تاریخی، توصیفی، و استقرائی (به عنوان روش‌های آشکار) و نیز روش‌های بازشناخت و تحلیل و ریشه‌یاب و مانند آن (به عنوان روش‌های پنهان) استفاده شده است و تردیدی نیست که این روش‌ها، عقلانی و حاصل اندیشه‌ورزی‌های منظم و دقیق‌اند. وانگهی، انتخاب نام «پژوهش» برای این کتاب نیز حیث عقلانی رویکرد مؤلف را آشکارتر می‌کند. سوم، اینکه طرح سؤالات هفت‌گانه در همین فصل، که خود تحریک‌کننده حس کنجکاوی و ژرف‌نگری است، و تلاش منظم و منطقی مؤلف برای دستیابی به پاسخ‌هایی قانع‌کننده برای آنها، به رویکرد عقلانی وی قوت و استحکام خاصی می‌بخشد.

چهارم، اینکه در فصل‌های شانزدهم و هفدهم، آنجا که در باب «مشکل در آمیختن زبان الهی و زبان بشری» و «گونه‌های حقیقت بر اساس منبع آن» بحث می‌کند، و هشدار می‌دهد که مبدا زبان الهی با زبان بشری و حقایق الهی با حقایق بشری خلط شوند و حتی روایتی را از رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله نقل می‌کند که ایشان در رهنمودهای خود، میان حکم الهی مندرج در آیات قرآنی، با حکم عالمان، که در بردارنده فهم آنها از آیات قرآنی است، فرق نهاده است و عالمان را رهنمون داده که برداشت خود از آیات قرآن را درست و مطلق و مقدس و همیشگی و الزام‌آور ندانند، تصریحا و تلویحا می‌پذیرد که آنچه در این کتاب به عنوان «فلسفه تربیت اسلامی» عنوان کرده، حاصل برداشت و فهم و شناخت خود اوست. برای نمونه، در فصل چهارم می‌نویسد: «پژوهش در تربیت اسلامی، گونه‌ای فهم و قرائت بشری از اسلام است، نه حقیقت اسلام.» این است که در پیشگفتار کتاب می‌گوید: «... و البته به این نکته عنایت می‌شود که اندیشه‌ورزی، روشی است که گاه درست است و گاه نادرست است.»

و شاهد پنجم، اینکه در جمع‌بندی نهائی، تشبیه لطیف وی در نسبت میان وحی و عقل، روشن‌گر دو وجهی بودن رویکرد معرفتی او به فلسفه تربیت اسلامی است.

در فصل چهاردهم، ابتدا در نیازمندی عقل به وحی چنین می‌نویسد: «وحی برای عقل، چونان خورشید یا نور برای چشم است و همان‌گونه که اگر چشم، تنها و در تاریکی باشد چیزی را نمی‌بیند، عقل هم اگر در جستجوی حقایق، تنها باشد ره به جایی نمی‌برد»، آنگاه در نیازمندی وحی به عقل می‌گوید: «از سوئی، وجود این بصائر [وحیانی] نیز در صورت نبودن عقل و حواس، به معرفت نمی‌انجامد، چه این وضع، به وجود نور و خورشید در برابر نابینا می‌ماند.»

با این نگاه تلفیقی و توحیدی است که کیلانی به رویارویی و ستیز با بحرانی می‌رود که هم دامن‌گیر کشورهای عربی و اسلامی است، هم گریبان‌گیر کشورهای غربی معاصر، و آن بحران، چیزی نیست جز گسست میان وحی و عقل و حس، که گاه به شکل جدایی ابزارهای معرفت، گاه به صورت گسست نمودهای سه‌گانه آیینی، آفاقی و اجتماعی عبادت و گاه به هیئت بیگانگی دنیا و آخرت خودنمایی می‌کند. شاید بتوان گفت: این، اساسی‌ترین و مهم‌ترین شاخص و ویژگی تعیین‌کننده نگاه مؤلف به مقوله فلسفه تربیت اسلامی است.

#### 2-4. رویکرد نظام‌مند به مؤلفه‌های مفهومی فلسفه تربیت اسلامی

مراد ما از اصطلاح «رویکرد نظام‌مند»، هم «جامع‌نگری» و هم «پیوسته‌بینی» است. تلاش نسبتاً کامیاب کیلانی برای پی افکندن طرحی همه‌جانبه و جامع‌الابعاد از همه عناصر و مؤلفه‌های بنیادین فلسفه تربیت اسلامی از یک‌سو، و درافکندن پیوستگی و ارتباطی ساخت‌مند و در هم‌تنیده از این اجزا و مؤلفه‌ها، از سوی دیگر، ذهن و فکر خواننده را نظمی آهنگین و انسجامی بهجت‌آفرین می‌بخشد و در یک «دور هرمنوتیکی»<sup>13</sup> منسجم و همگون به فعالیت درمی‌آورد، به گونه‌ای که کل، اجزا را تأیید می‌کند و اجزا، کل را به حمایت می‌گیرد.

در خصوص جامع‌نگری، به خدمت گرفتن چهار تئوری پیشگفته - که با افزودن تئوری انسان‌شناسی، گامی فراتر از تئوری‌های سه‌گانه مندرج در ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت غرب برداشته - از یک‌سو، و لحاظ نمودن پنج عنصر اساسی مورد ارتباط، یعنی خداوند، طبیعت، انسان، زندگی و آخرت، از سوی دیگر، گستره فکری وسیعی را فراهم آورده است.

در ارتباط با پیوسته‌بینی اجزا و مؤلفه‌ها، برقراری ارتباط میان سه نمود آیینی، اجتماعی و آفاقی عبادت، مرتبط ساختن تسخیر با نمود آفاقی عبادت و نیز هدف غائی جاودانگی، مرتبط ساختن عدل و احسان با نمود اجتماعی عبادت، عدل را در راستای هدف غائی جاودانگی و احسان را در راستای هدف غائی تعالی قرار دادن و مرتبط ساختن ابتلا با هر سه نمود عبادت، از جمله شواهد است.

یک نمونه برجسته و ارزنده دیگر از ترابط و تعامل نظام‌مند اجزای معرفتی کتاب، که جای دارد به‌طور جداگانه درباره آن بحث شود، ارتباط منطقی و معقولی است که مؤلف کتاب میان دو تئوری هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی، با اهداف و روش‌های تربیت برقرار ساخته است. این روش، به‌ویژه در بخش‌های دوم و سوم، تصریح شده و عملاً نیز به کار رفته است، اما گذشته از آن، در پیشگفتار نیز آشکارا مطرح گردیده است. وی می‌نویسد: «تربیت... باید دربردارنده تئوری هستی‌شناسی باشد، تا... از رهگذر آن، اهداف و مقاصد خود را مشخص سازد، همچنین دربرگیرنده تئوری شناخت‌شناسی باشد تا روش‌ها و شیوه‌های خود را مشخص سازد.»

این روش، درست و پذیرفتنی است و به لحاظ سابقه نیز در منابع و ادبیات رشته تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت نیز از چند دهه پیش مطرح و تثبیت شده است. برای نمونه، آرنولد گریز،<sup>14</sup> در کتاب فلسفه تربیتی شما چیست؟<sup>15</sup> که نخستین چاپ آن مربوط به سال 1981 است، در فصل سوم چنین می‌نویسد: «فرض‌های متافیزیکی می‌توانند بر همه جنبه‌های تربیت (اهداف، محتوا، روش، سازمان، کنترل و پشتیبانی) اثر بگذارند، اما معمولاً بیشترین تأثیر مستقیم را بر اهداف و محتوا دارند.»<sup>16</sup> نیز در فصل پنجم می‌نویسد: «فرض‌های معرفت‌شناختی می‌توانند بر همه جنبه‌های تربیت اثر بگذارند، اما معمولاً بیشترین تأثیر مستقیم را بر روش دارند.»<sup>17</sup>

<sup>13</sup>. hermeneutic circle

<sup>14</sup>. Arnold A. Griese

<sup>15</sup>. Your Philosophy of Education; What is it?

<sup>16</sup>. Ibid, p.92.

<sup>17</sup>. Ibid, p.175.

#### 3-4. رویکرد انتقادی به وضع موجود فلسفه‌ها و نهادهای تربیتی جهان امروز

نویسنده، در فصل پنجم، به تعبیر خودش یکی از روش‌های «پنهانی» که آن را از تجربه‌های پژوهشی خود برگرفته و در این تحقیق به کار برده، «روش تزکیه‌ای در مقابل روش تمجیدی» می‌نامد. البته وی درباره آن توضیحی نمی‌دهد، اما با عنایت به اینکه وی تقریباً در تمام فصل‌ها دو بخش جداگانه را به نقد و بررسی فلسفه‌ها و نهادهای تربیتی غربی و اسلامی معاصر اختصاص داده و به‌ویژه با تقابلی که بین دو روش تزکیه‌ای و تمجیدی برقرار ساخته، این نتیجه فراجنگ می‌آید که منظور وی نقد و انتقاد آنهاست. همچنین با یک مرور و بازنگری کلی به همه این نقد و انتقادهای معلوم می‌شود که وی ریشه اصلی مشکل را گسستگی و جدایی علم و دین می‌داند. این نگاه انتقادی وی همه فلسفه‌های تربیتی غرب را بدون استثنا در بر می‌گیرد، چنان که نهادها و مؤسسات تربیتی سنتی و متجدد کشورهای عربی و اسلامی را هم رها نمی‌کند. درباره غرب، اشکال اساسی را در فقدان یا ضعف نمود آیینی عبادت برمی‌شمرد و درباره کشورهای عربی و اسلامی، اشکال را در نبود یا کمبود نمودهای اجتماعی و آفاقی عبادت می‌داند.

#### 4-4. رویکرد نوگرا و علمی به فلسفه تربیت اسلامی

کیلانی یک مسلمان است، در یک کشور اسلامی (اردن) زاده شده و در چند کشور اسلامی، تحصیل و تدریس و تحقیق کرده است. به باور وی، مهم‌ترین مشکل کشورهای اسلامی، نگاه نیاکان‌محور و گذشته‌گرا و مواجهه قشری و ظاهری و فارغ از تجربیات و دستاوردها و پیشرفت‌های علوم گوناگون تجربی و طبیعی و اجتماعی با متون دینی است. در این راستاست که وی، یکی از روش‌های چهارگانه پژوهشی پنهان خود را «روش تجدیدی در مقابل روش نیاکانی» می‌خواند و در جای‌جای کتاب، خواننده را به تدبّر و تأمل در آیات آفاقی و انفسی و مطالعه یافته‌های پژوهشی علوم روان‌شناسی، عصب‌شناسی، جامعه‌شناسی، گیاه‌شناسی، زمین‌شناسی، ستاره‌شناسی و مانند آن فرا می‌خواند تا از این رهگذر، به صحت و حقانیت آیات قرآن کریم یقین و به آرامش روحی دست یابد. خود نیز چنین می‌کند و با ذکر نمونه‌ها و شواهد علمی روزآمد و مرتبط، بحث‌ها را باطراوت می‌سازد و میدان دید و نگاه خواننده را به کرانه‌های هستی می‌گستراند و فراخی می‌بخشد.

#### 5-4. رویکرد وحدت‌گرا به فلسفه تربیت اسلامی

وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی، یکی دیگر از شاخص‌های مهم رویکرد کیلانی به فلسفه تربیت اسلامی است. این وحدت‌گرایی، نمودها و مصداق‌های مختلفی در اثر ارزنده کیلانی دارد: وحدت علم و دین، وحدت دنیا و آخرت، وحدت ابزارهای سه‌گانه معرفت، وحدت علوم دینی، علوم اجتماعی و علوم آفاقی، وحدت پیامبران و عالمان و از جمله، وحدت جهان اسلام. در این قسمت، مراد ما از وحدت‌گرایی وی همین است. کیلانی، تقریباً به دور از تعصبات مذهبی و فرقه‌ای، می‌کوشد تا از کثرت و اختلاف و واگرایی دور و به وحدت و اتحاد و هم‌گرایی نزدیک شود. وی روایاتی را از حضرت علی علیه‌السلام به عنوان گواه بر صحت آیات قرآن ذکر می‌کند، از حضرت مهدی علیه‌السلام به نیکی نام می‌برد و از کسانی که بر طبل اختلافات و منازعات و درگیری‌های مذهبی و فرقه‌ای می‌کوبند، براثت و بی‌زاری می‌جوید. او به خوبی درک کرده که مشکل اساسی کشورهای اسلامی و عربی امروز کجاست و دشمن از کجا ضربه می‌زند. این رویکرد، به پژوهش وی جایگاهی

فرازمند بخشیده و با اغماض از برخی لغزش‌ها - که ذکر خواهد شد - آن را از رتبه‌ای ممتاز برخوردار ساخته است.

### 5. کتاب فلسفه تربیت اسلامی در وزان نقد

خواننده محترم می‌داند که وقتی سخن از نقد به میان آید، تنها پیدا کردن و شناساندن نقاط ضعف و منفی یک اثر مورد نظر نیست، بلکه، علاوه بر آن و حتی پیش از آن، شناختن و برشمردن نقاط قوت و مثبت آن نیز مطرح است. درست مانند کاری که یک صراف و نقاد برای تشخیص طلای خالص از ناخالص انجام می‌دهد. این، البته کاری است بس دقیق و دشوار، که شاید بتوان آن را **«ادق من الشعر و احد من السیف»** نامید. استاد شهید مرتضی مطهری، روایت زیبایی از حضرت عیسی علیه‌السلام نقل می‌کند که: **«خذ الحق ولو من اهل الباطل و لا تأخذ الباطل من اهل الحق، کونوا نقاد الکلام.»**<sup>1</sup> ما هم در این فراز از بحث این روایت را نصب‌العین خویش قرار می‌دهیم و از خدای متعال می‌خواهیم که به ما توان درک، فهم و شناخت واقع‌بینانه حقایق و خطاها و درستی‌ها و نادرستی‌ها ببخشد و از خروج از مسیر حق و اعتدال و صواب باز دارد. با توجه به آنچه گفته شد، ابتدا ویژگی‌های مثبت و قوت‌های کتاب را مطرح و سپس ویژگی‌های منفی و ضعف‌های آن را ارائه می‌کنیم و قضاوت و داوری درباره آنها را به خواننده اندیشمند و فکور وا می‌گذاریم.

#### 5-1. قوت‌های کتاب

لازم است خاطر نشان شود که پنج نکته اخیر، که به عنوان مهم‌ترین شاخص‌های فکری و معرفتی آقای کیلانی در پژوهش پیرامون فلسفه تربیت اسلامی برشمردیم، از جهتی دیگر، قوت اثر پژوهشی وی به حساب می‌آیند. بنابراین، یکبار دیگر آنها را خلاصه‌وار می‌آوریم و سپس به دیگر قوت‌های کار ایشان می‌پردازیم:

5-1-1. رویکرد وحیانی - عقلانی با محوریت وحی؛

5-1-2. رویکرد نظام‌مند؛

5-1-3. رویکرد انتقادی؛

5-1-4. رویکرد نوگرا و علمی؛

5-1-5. رویکرد وحدت‌گرا.

#### 5-1-6. برداشت‌های تربیتی تازه و لطیف از آیات قرآن

مواجهه تربیتی کیلانی با قرآن، به عنوان منبع اصلی فلسفه تربیت اسلامی، جالب و قابل توجه است. وی تسلط و اشرافی ستودنی و مثال زدنی بر قرآن دارد و با نگاهی جامع و سیال و لطیف، آیات را تحلیل و واکاوی می‌کند و نتایج تربیتی تازه و لطیف و ظریفی از آنها برمی‌گیرد. برای تأیید این مدعا، کافی است برای نمونه، برداشت جامعی که وی از آیات اول تا نوزدهم سوره علق و آیات اول تا بیستم سوره بقره برای استخراج و طراحی و تدوین تئوری شناخت‌شناسی و تئوری ارزش‌شناسی صورت داده، مورد نظر قرار گیرد.

<sup>1</sup>. تعلیم و تربیت در اسلام، تهران، انتشارات صدرا، ص 43.

درباره دو تئوری دیگر، یعنی هستی‌شناسی و انسان‌شناسی و نیز آنچه به صورت جزئیات و تفصیل مفاهیم و آموزه‌های تربیتی در کتاب خود ذکر کرده نیز، وضع به همین منوال است. استوار ساختن بنای تئوری هستی‌شناسی خود در فلسفه تربیت اسلامی و عناصر پی‌نهادی آن، یعنی خداوند، طبیعت، انسان، زندگی، و آخرت، بر مبنای آیه 77 سوره قصص، نگاه نوگرایانه و تحول‌خواهانه به نهاد تربیت اسلامی با الهام از آیه «كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ»<sup>1</sup>، ضرورت تلفیق و ادغام نموده‌های آیینی و اجتماعی عبادت با استفاده از آیه 177 سوره بقره، و نیز لزوم درآمیختن نموده‌های آیینی و آفاقی عبادت با برداشت از آیات 190 و 191 سوره آل‌عمران، پی افکندن موضوع دوسویه بودن ابتلای بشر با استفاده از فضای معرفتی آیاتی مانند 165 سوره انعام، آیه چهارم سوره محمد، آیات هفدهم تا بیستم سوره فجر و مانند آن، اصل جفت‌آفرینی همه اشیا و پدیده‌ها و به دنبال آن، پیدایش ایمان از درآمیختن جفت‌گونه حقایق دینی و معجزات آفاقی با الهام آیه 49 سوره ذاریات و بسیاری دیگر از برداشت‌های تربیتی لطیف و دلنشین و سرورانگیز که مجال ذکر همه آنها در اینجا نیست و با مطالعه کتاب روشن می‌شود، همه نمونه‌هایی از این ویژگی مثبت است.

#### 5-1-7. نگاه اجتماعی به مفاهیم و آموزگان فلسفه تربیت اسلامی

پس از افول دوران درخشان فرهنگ و تمدن اسلامی و آغاز مرحله فترت، عقب‌ماندگی، ضعف و سستی، یکی واقعیت‌های انکارناپذیر، رواج و گسترش دیدگاه‌ها و اندیشه‌های عزلت‌گرایانه و فردمحورانه و فارغ از الزامات و مقتضیات حیات اجتماعی و کلان امت اسلامی و باز شدن فضا برای رشد و توسعه و زایش برداشت‌ها و استنباط‌های جامعه‌گرا و کلان‌نگر از کتاب و سنت، و در نتیجه، نبود یا کمبود مبانی فقهی و اصولی و تفسیری و فلسفی و فقهی قوی و به هنگام در مواجهه با مسائل و پرسش‌های مستحدث مرتبط با نظام اجتماعی و سیاسی و حکومتی و اقتصادی و تربیتی اسلام بوده است. البته به برکت انقلاب شکوهمند اسلامی و برپایی نظام جمهوری اسلامی بر مبنای اندیشه‌ها و دیدگاه‌های شخصیتی چون امام خمینی قدس‌سره، که هم حکیم و عارفی والامقام بود و هم فقیهی جامع‌الشرایط و مجهز به مبانی فقهی و تئوری سیاسی و حکومتی و اجتماعی و مدیریتی خاص خود، در سه دهه پس از پیروزی انقلاب، تحقیقات و مطالعات فقهی ارزنده‌ای برای استخراج و تدوین و عرضه تئوری سیاسی و اجتماعی اسلام، به‌ویژه در حوزه علمیه قم آغاز گردیده و ثبوت و اثباتا معلوم شده است که اسلام، بر خلاف تصورات و توهمات روشنفکران سکولار و غرب‌زده یا روشنفکران به ظاهر مسلمان، اما خودباخته و واژه، قدرت اداره جوامع بشری را داشته و دارد.

نگاه اجتماعی و کلان‌محور دکتر کیلانی به مفاهیم و آموزه‌های فلسفه تربیت اسلامی، از قوت‌ها و نکات مثبت اندیشه وی به شمار می‌رود و اهمیت و ارج خاصی دارد. وی نمود اجتماعی را یکی از نمودهای مهم در میان نموده‌های سه‌گانه عبودیت تلقی می‌کند و با مبنا قرار دادن آیاتی مانند آیات 181 تا 184 سوره هود، و 177 و 189 سوره بقره، اهمیت آن را روشن می‌سازد. به علاوه، جدایی‌ناپذیری نمود اجتماعی عبادت از نمود آیینی آن را با استفاده از آیه 87 سوره هود: «قَالُوا يَسْعَيْبُ أَصْلُوكُنَّ تُأْمُرُكُ أَنْ نَتْرُكَ مَا يَعْبُدُ ءَابَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاءُ إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ» و دیگر آیات و روایات، اثبات می‌کند. افزون بر این، با گسترش

<sup>1</sup>. الرحمن، 29.

فراخوانی مفهومی سازه‌هایی چون زهد و صبر و تقوا و تزکیه و ایمان و اخلاق و معنویت و گناه و ظلم و ستیز به افق‌های وسیع اجتماعی در سطح امت اسلامی و حتی فراتر از آن، حوزه فرامرزی و بین‌المللی انسانیت، عملاً به زایش و پویای این نوع تفکر کمک می‌کند.

### 5-1-8. واقع‌بینی و انصاف‌گرایی

در میدان علم و پژوهش و معرفت، کسانی کامیاب‌اند که تعصبات و پیش‌داوری‌ها و پیش‌انگاره‌ها را کنار نهند و با فکر و اندیشه‌ای آزاد، پاک و حقیقت‌طلب به عرصه مطالعه و تحقیق درآیند. در این صورت و با رعایت این شرط اساسی و مهم است که خداوند نیز بنا بر یک سنت تکوینی قطعی و تخلف‌ناپذیر، امدادهای علمی خویش را به سوی آنان سرازیر می‌کند و آنها را در مسیر دانش‌طلبی و حقیقت‌شناسی پیش می‌برد.

یکی از ویژگی‌های ارزشمند و بارزی که راقم این سطور در مطالعه چند باره اثر حاضر تشخیص داد همین روحیه واقع‌نگری و منصفانه دکتر کیلانی بود. پیش از این اشاره کردیم که نویسنده تقریباً در بیشتر فصل‌های کتاب، سری هم به احوال فلسفه‌ها و نهادهای تربیتی جهان غرب زده و شرایط جاری آنها را به انتقاد گرفته است، اما نکته مهم این است که وی در این انتقادات و اشکال‌ها، پا را از مسیر اعتدال و انصاف بیرون نمی‌نهد و ضعف‌ها را بهانه‌ای برای ندیدن قوت‌ها و پیشرفت‌ها و موفقیت‌های علمی دنیای غرب قرار نمی‌دهد. این مهم با مطالعه تفصیلی کتاب روشن می‌شود، اما در اینجا به یک نمونه اشاره می‌کنیم.

وی در فصل هفتم، ضمن پند و اندرز خیرخواهانه به انسان غربی برای رهاسازی خود از عقده‌های روحی اسلاف قرون وسطایی‌اش و اجتناب از منفی‌نگری به اسلام و آزاد کردن خویش از هوس‌های ثروتمندان و سیاستمداران و در نتیجه ستم کردن به خود، رومیان را می‌ستاید و با استشهداد به روایاتی از رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله آنها را «بردمبارترین مردمان به هنگام آشوب، زود بهبودیاب‌ترین آنها به وقت مصیبت، تندحملة‌ترین آنها پس از گریز، بهترین آنها برای یتیم و درمانده و بیچاره، و بازدارنده‌ترین آنها از ستم حاکمان» معرفی می‌کند و باز به استناد روایتی دیگر، آنان را «بیشترین مردمان در پایان داستان زندگی دنیا و آغاز زندگی آخرت» می‌داند. به علاوه عقل غربی را به لحاظ تجلی یکی از برجسته‌ترین نموده‌های اعجاز علمی قرآن کریم، یعنی شناخت مظاهر اعجاز در جوامع بشری و آفاق طبیعت، به زیبایی می‌ستاید، چنان که ملل عربی و اسلامی را هم از حیث جنبه زبانی و ادبی قوی آنها و معرفی اعجاز ادبی و زبانی قرآن از سوی ایشان، مورد ستایش قرار می‌دهد.

بدون شک با مطالعه و بررسی دقیق‌تر کتاب، ویژگی‌ها و ابعاد مثبت دیگری هم کشف خواهد شد که برای پرهیز از اطاله بحث، دامن سخن درمی‌کشیم و به همین هشت ویژگی بسنده می‌کنیم.

### 5-2. ضعف‌های کتاب

سخن را با فرازی از سخن حکیمانه قهرمان عرصه سخن و سخنوری و امیر میدان کلام و کلام‌آفرینی، امیرمؤمنان، علی علیه‌السلام در باب شیدایی و شیفتگی نابخردانه و آثار و پیاوردهای نامیمون بینشی و

گرایشی آن در فکر و دل می‌آغازیم، آنجا که فرمود: «من عشق شینا أعشى بصره، و أمراض قلبه، فهو ينظر بعين غير صحيحة، و يسمع بأذن غير سمیعة»<sup>1</sup> کسی که شیفته و شیدای چیزی شود نابینایش می‌کند، و قلبش را بیمار می‌سازد و او با چشمی بیمار می‌نگرد و با گوشی بیمار می‌شنود.»

کتاب حاضر با همه ویژگی‌ها و قوت‌هایی که دارد، چونان هر اثر علمی دیگر، فاقد ضعف و اشکال نیست و ابعاد جذاب و نیرومند و خیره‌کننده آن نباید چشم بصیرت و دیده فطانت را از تشخیص و درک کژی‌ها و کاستی‌ها باز دارد و به قول امیر بیان، چشم و گوش را بیمار گرداند. در فرجامین فراز از دیباچه پیش رو، نظری می‌افکنیم به نقد و بررسی کتاب از این منظر و زاویه. این کار را از موارد اساسی‌تر و مهم‌تر، آغاز می‌کنیم و به نمونه‌های جزئی‌تر و کم‌دامنه‌تر می‌گسترانیم.

## 5-2-1. ضعف بنیه فلسفی

با وجود کاربرد واژه «فلسفه» در عنوان کتاب، و نیز کاربرد تئوری‌های چهارگانه هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی، و انسان‌شناختی در چهار بخش کتاب، و همچنین دفاع خوب و مستدل نویسنده از کاربرد این واژه و محاجّه و مباحثه برهانی وی با مخالفان، استفاده از واژه‌های غیر عربی و بیگانه از قبیل واژه «فلسفه» با چهار دلیل یا معیار در فصل پنجم و سرانجام، برخورداری وی از برخی ویژگی‌های مهم ذهنیت و تفکر فلسفی از قبیل «جامع‌نگری»، اما به عقیده ما ضعف بنیه و مایه فلسفی کیلانی، مهم‌ترین اشکال اثر ارزنده اوست. در این مقام، ضعف مایه و بنیه فلسفی مؤلف کتاب را در سه قسمت بررسی می‌کنیم:

1. نویسنده، در فصل پنجم، آنجا که در باب چالش میان دین و فلسفه در تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی سخن می‌گوید، چنین اظهار نظر می‌دارد: «... در این درگیری، از یک‌سو، کسانی که هوادار فلسفه بودند کژروی کردند و مفاهیم و مضامین شرک یونانی را کنار تفکر تحلیلی انتقادی قرار دادند و پای عقل را به فراسوی وجود محسوس و در حوزه اموری که خاص وحی است باز کردند...». «نیز در فصل چهارم می‌نویسد: «[در جهان اسلام] فیلسوفان نیز عقل را رو در روی وحی نهادند و از این رهگذر، وحی را از بینش‌های وحیانی دور داشتند و آن را وادار کردند به ترهات یونانی که عقل را به دایره پندار و خرافات کشانید، روی کند.» از این نمونه‌ها باز هم در کتاب یافت می‌شود و ما به همین دو مورد اکتفا می‌کنیم و در پاسخ می‌گوییم:

اولاً، اگر عقل را، چنان که در برخی روایات هم آمده، نیرویی آسمانی و فراسوی وجود محسوس بدانیم، آیا امکان استفاده از آن برای تحقیق و تفکر در مسائل ماورای طبیعی فراهم نیست؟ البته ما نیز بر این باوریم که عقل، توان درک و کشف همه اخبار آسمانی را ندارد و به همین دلیل محتاج روشنگری و ارشاد و آگاهی‌بخشی وحی است، اما طرح و ارائه مسئله‌ها و گزاره‌ها و استدلال‌های عمیق نظری عقلی در قرآن و سنت، که فهم و درک و شناخت آنها و نه عمل کردن به مضمون آنها مراد و مطلوب شارع بوده است، نه برای

<sup>1</sup>. نهج البلاغه، محمد دشتی، قم: مؤسسه تحقیقاتی و فرهنگی امیرالمؤمنین علیه‌السلام، ص 204.



تعبد و تسلیم بوده، بلکه حکمتی جز تحریک و برانگیختن نیروی عقل و تفکر و اندیشه‌ورزی مخاطبان نداشته است.

ثانیاً، فیلسوفان اسلامی با الهام از آیات و روایات و ادعیه مأثوره معصومان علیهم‌السلام و احتجاجات و خطب و نامه‌های آن بزرگواران، نه تنها عقل را رو در روی وحی ننهادند، بلکه آن را در خدمت وحی و تثبیت و تحکیم آموزه‌های وحیانی و تسلیم در برابر آن - آنجا که عقل، توان پی بردن به کنه برخی حقایق وحیانی را ندارد - قرار دادند.

در اینجا بد نیست نمونه‌ای بیاوریم. ابوحامد غزالی، که از تکفیر یزید بن معاویه می‌پرهیزد و در مقام تطهیر و تزکیه او برمی‌آید، در سه مسئله، جمیع فلاسفه و از جمله شیخ‌الرئیس ابن‌سینا را تکفیر کرده است: انکار علم خدا به جزئیات، انکار حدوث زمانی عالم، و انکار معاد جسمانی.

اما او در هر سه مورد به خطا رفته و حکمی ناصواب صادر کرده است. در مسئله اول، شیخ با استناد به آیه شریفه «لَا يَعْزُبُ عَنْهُ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ فِي السَّمَوَاتِ وَلَا فِي الْأَرْضِ»<sup>1</sup> علم خدا به جزئیات را پذیرفته و اثبات کرده است. در مسئله دوم نیز درست است که شیخ‌الرئیس، استدلالات سست متکلمان را رد کرده، اما خود تصریح نموده است که «در این مسئله باید به عقل روی آورد، نه هوای نفس»<sup>2</sup> به علاوه، جالب است که در مسئله حدوث زمانی عالم، فخر رازی، که همچون غزالی، اشعری مسلک است و حملات گسترده‌ای به فلاسفه کرده، قاطع نیست. او بر این باور است که هیچ آیه‌ای بر حدوث زمانی عالم دلالت ندارد.<sup>3</sup>

اما در مسئله سوم که مورد بحث ماست نوع مواجهه علمی و معرفتی شیخ، بسی قابل تأمل و توجه است. وی در این مسئله، قصور عقل و حقانیت وحی را تصدیق و سعادت و شقاوت اخروی را دو قسم کرد: «قسم اول آن است که جز از راه شرع مقدس قابل اثبات نیست. مسئله شرور و خیرات بدن را شریعت حقه، به‌طور کامل شرح و بسط داده و سید و مولای ما حضرت محمد صلی‌الله‌علیه‌وآله تمام جزئیات آن را بیان کرده و ما وظیفه‌ای جز تصدیق نداریم. قسم دوم آن است که عقل ادراک می‌کند و شرع هم پذیرفته است و این همان سعادت و شقاوت نفسانی است»<sup>4</sup> به همین جهت، یعنی درک واقع‌بینانه وی از ناتوانی عقل در اثبات مسئله معاد جسمانی است که در فصل هفتم کتاب الهیات شفا، مقاله نهم می‌گوید: «يجب أن يعلم أن المعاد منه ما هو منقول في الشرع و لا سبيل الى اثباته الا من طريق الشريعة و تصديق خبر النبي، و هو الذي للبدن عند البعث و خيرات البدن و شروره معلومة لا تحتاج الى تعلم، و قد بسطت الشريعة الحققة التي اُتانا بها نبينا و سيدنا و مولانا محمد...»<sup>5</sup> این یک نمونه بود و از این نمونه‌ها فراوان است و به خوبی روشن می‌کند که سخن آقای کیلانی، دست‌کم درباره فلاسفه اسلامی، سخن درستی نیست. اصولاً در فلسفه اسلامی، و مخصوصاً در فلسفه صدرالمتألهین شیرازی که به قول استاد شهید مطهری «سرشار است از الهامات قرآن و نهج‌البلاغه و کلمات ائمه اطهار»<sup>6</sup>

<sup>1</sup>. سبأ، 4.

<sup>2</sup>. الاشارات والتنبيهات، ج 3، ص 138.

<sup>3</sup>. برای آشنایی بیشتر، ر.ک: بهشتی، احمد، صنع و ابداع، انتشارات دانشگاه تهران، ص 75.

<sup>4</sup>. الشفا، الالهيات، مقاله 9، فصل 7.

<sup>5</sup>. همان‌جا.

<sup>6</sup>. مجموعه آثار، ج 6، انتشارات صدرا، ص 882.

نه تنها عقل رو در روی وحی واقع نشده، بلکه کاملاً در وفاق و هماهنگی با آن است. سخن صدرالمتهلین در این زمینه، روشنگر و آگاهی‌بخش است: «حاشا الشریعة الحققة الالهية البيضاء أن يكون احكامها مصادمة للمعارف اليقينية الضرورية و تبا للفلسفة أن يكون قوانينها غير مطابقة للكتاب والسنة»<sup>1</sup>

ثالثاً، اینکه می‌گوید: «فیلسوفان... عقل را وادار کردند به ترهات یونانی، که عقل را به دایره پندار و خرافات کشانید، روی کند» نیز سخنی است در حد یک مدعای کلی که در اثبات آن فقط می‌توان گفت: «دونه خرط القتاد!» فیلسوفان یونانی، همه بر یک مشرب و مسلک نبودند و در یک تقسیم‌بندی کلی، گروهی، دل در گرو ماده‌گرایی و طبیعت‌محوری داشته و دسته‌ای، برعکس، پیرو روح‌گرایی و ماورای طبیعت‌محوری بوده‌اند. بنابراین، بهتر بود تکلیف این گروه دوم و کسانی که در یونان با هزار و یک راه و دلیل و مدرک عقلی و ذوقی، راه خرافه و سفسطه و مغالطه را بر مدعای دروغین علم و معرفت و خردمندی و فرزاندگی سد کردند، روشن و حق آنها به خوبی ادا می‌شد. به هر روی، ما همه اینها را به حساب بی‌اطلاعی نویسنده محترم کتاب از تحقیقات عمیق و وسیع فیلسوفان اسلامی می‌گذاریم.

2. اشکال دوم ما بر ایشان، اشکالی بسیار مهم‌تر و اساسی‌تر و روشن شدن آن، محتاج دو مقدمه است: مقدمه اول: وی در بحث از اهمیت شناخت می‌گوید: «مراد از شناخت خداوند، شناخت افعال و صفات و مظاهر تدبیر او در آفرینش است.» نیز درباره اهمیت عقل، چونان یکی از ابزارهای شناخت، می‌نویسد: «خداوند انسان را از نعمت عقل بهره‌مند کرده است تا ابزار دستیابی به شناخت خداوند سبحان باشد و از رهگذر آن در آیات خداوند در قرآن کریم تدبیر کند تا رهنمون گیرد و آیات خداوند در آفاق را ببیند و از آنها بهره‌مند گردد.» آنچه در جمع‌بندی از این دو فراز حاصل می‌شود آن است که نویسنده، راه عقلانی خداشناسی را همان راهی می‌داند که حکیمان اسلامی آن را «راه آیه‌ای» یا «طریق آئی» و به لحاظ ارزش و اعتبار فلسفی، در پایین‌ترین سطح و در حد فهم و درک عقول عادی و معمولی به شمار می‌آورند.

مقدمه دوم: در یک جمع‌بندی از مجموعه برهان‌های خداشناسی، می‌توانیم آنها را در سه دسته مختلف قرار دهیم: 1. راه آیت‌شناسی، که نازل‌ترین و آسان‌ترین راه خداشناسی است که برهان‌های «نظم» و «عنایت» در این طبقه جای می‌گیرند؛ 2. راهی که با واسطه قرار دادن نیازمندی جهان به وجود آفریدگار بی‌نیاز، وجود خداوند را اثبات می‌کند که برهان‌های «حرکت ارسطی» و «حدوث کلامی» در این گروه قرار دارند. هر دو راه یاد شده، مبتنی بر مقدمات حسی و تجربی‌اند؛ 3. راه فلسفی محض، که بدون هیچ‌گونه واسطه‌ای، به اثبات خداوند می‌پردازد. برهان‌های «سینوی» و «صدرایی» که «برهان صدیقین» خوانده می‌شوند، از این قبیل‌اند.<sup>2</sup>

در برهان سینوی، مخلوقات و موجودات، واسطه اثبات ذات واجب قرار نگرفته، بلکه مطلق موجود، مسلّم و قطعی تلقی شده است. اما ملاصدرا، برهان شیخ را هم نمی‌پسندد و آن را از جهت واسطه قرار دادن «امکان»، که لازمه ماهیت است، در ردیف سایر برهان‌ها می‌داند. آنگاه برهان اختصاصی و کاملاً تازه خود را که بر اصالت وجود، وحدت وجود، نیستی‌ناپذیری حقیقت وجود، مساوقت وجود با همه خیرات و کمالات، و

<sup>1</sup> الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعه، ج 4، ص 75

<sup>2</sup> برای آشنایی بیشتر، ر.ک: همین قلم، «درآمدی بر قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، 1382، ص 151-155.

نقایص وجود را لازمه معلولیت آن دانستن، مبتنی است، عرضه می‌دارد.<sup>1</sup> حاصل کلام در برهان‌های صدیقین آن است که با الهام از آیاتی مانند: «أَوْ لَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ»،<sup>2</sup> «شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ»،<sup>3</sup> «اللَّهُ نُورُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ»،<sup>4</sup> «هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ»،<sup>5</sup> و مانند آن، و فرازهایی از ادعیه مأثوره از حضرات معصومان علیهم‌السلام، مانند «یا من دلّ علی ذاته بذاته»،<sup>6</sup> «بک عرفتک و انت دللتنی علیک»<sup>7</sup> و بسیاری دیگر از سخنان آن ذوات مقدسه، به جای اینکه موجودات و مخلوقات، واسطه در اثبات واجب قرار گیرند، مستقیماً و بدون وساطت هیچ واسطه امکانی، یعنی به روش لمّی، وجود خداوند به اثبات می‌رسد. آری:

آفتاب آمد دلیل آفتاب                      گر دلیلت باید از وی رخ متاب

در حالی که جوهر و محور مسیری که نویسنده برای خدانشناسی معرفی می‌کند، شناخت آیات و نشانه‌های آفاقی برای پی بردن به صفات و افعال خداوند است. این مسیر، هر چند به جای خود و به لحاظ ارزش علمی آن برای اکثر مردم مفید و ارجمند است، اما هرگز به مراتب عالی و برین معرفت‌الله صعود نمی‌کند و نمی‌تواند کام تشنه جویندگان معارف خالص عقلی و علوم ناب فلسفی را سیراب نماید. به همین دلیل است که حضرات معصومین علیهم‌السلام به پیروی از این سخن حکیمانه حضرت خاتم‌الانبیاء، محمد مصطفی صلی‌الله‌علیه‌وآله که: «انا معاشر الانبیاء امرنا أن نكلم الناس علی قدر عقولهم»،<sup>8</sup> هر گاه درصدد اقامه دلیل و برهان بر اثبات وجود خداوند برمی‌آمدند، ظرفیت عقلی و فکری مخاطب را در نظر می‌گرفتند. برای نمونه، به این روایت از امیرالمؤمنین علیه‌السلام توجه کنیم که وقتی از حضرتش درباره اثبات صانع سؤال شد، پاسخ داد: «البعرة تدل علی البعیر، والروثة تدل علی الحمیر، و آثار القدم تدل علی المسیر، فهیکل علویّ بهذه اللطافة و مرکز سفلی بهذه الکثافة کیف لا يدلّان علی اللطیف الخیر؟!»،<sup>9</sup> پشکل شتر، بر شتر و سرگین الاغ، بر الاغ و جای پا، بر رونده دلالت دارد، آیا آسمان با این لطافت و زمین با این فشردگی و عظمت بر وجود صانع لطیف خبیر دلالت ندارد؟! معلوم می‌شود سؤال‌کننده، در حد یک چوپان و سؤالش درباره «صانع» بوده است، اما اگر اندیشه‌ای عمیق داشت و به جای سؤال از صانع، از «الله» که ذات مستجمع جمیع صفات جمالیه و جلالیه است می‌پرسید، پاسخی دریافت می‌کرد که بزرگ‌ترین اندیشمندان و فیلسوفان جهان را به حیرت و شگفتی درمی‌آورد.

3. اشکال پایانی، فراگیرتر و اساسی‌تر است. با وجود دفاع معقول نویسنده از کاربرد واژه «فلسفه» در عنوان این کتاب، و بهره‌گیری از نظریه‌های چهارگانه هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و انسان‌شناختی

<sup>1</sup> برای آشنایی با متن برهان آخوند، ر.ک: الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعه، ج 6، ص 14 و 15.

<sup>2</sup> فصلت، 53.

<sup>3</sup> آل عمران، 18.

<sup>4</sup> نور، 35.

<sup>5</sup> حدید، 3.

<sup>6</sup> مفاتیح الجنان، ص 107.

<sup>7</sup> همان، ص 334.

<sup>8</sup> بحار الانوار، ج 7، ص 85.

<sup>9</sup> همان، ج 3، ص 55.

و حتی برخوردار وی از برخی ویژگی‌های تفکر فلسفی، این کتاب در مجموع، به لحاظ بنییه و مایه فلسفی بسیار ضعیف است. شاید همان بدبینی وی به فلسفه و فیلسوفان، منشأ این کاستی و نقیصه باشد. به باور ما، فلسفه تربیت، چونان همه فلسفه‌های مضاف، یکی از علوم فلسفی است، در حالی که ایشان، در فصل پنجم آن را «یک دانش تربیتی» می‌داند. البته مدعای ایشان ثبوتاً درست است و به واقع، رشته فلسفه تربیت، در دانشکده‌های علوم تربیتی جهان امروز مستقر است، اما اثباتاً درست نیست. شاید گفته شود که نویسنده، در مقام تبیین و معرفی «فلسفه تربیت اسلامی» بوده، نه فلسفه تربیت؛ بنابراین، کوشیده تا اثری پدید آورد که به جای مبدأ و مبنا قرار دادن اندیشه‌ها و نظریه‌های فلسفی، دین را مبنا قرار دهد.

در پاسخ می‌گوییم: در جهان اسلام، اندیشه‌ها و نظریه‌های فلسفی، محصول تلاش فیلسوفانی است که کوشیده‌اند با الهام از آیات و روایات و ادعیه و خطب و نامه‌ها و احتجاجات معصومان علیهم‌السلام، دانشی به نام «فلسفه اسلامی» بنیان نهند. همان‌گونه که فلسفه اسلامی - و نه آن‌گونه که برخی از آن به «فلسفه مسلمین» تعبیر می‌کنند - یکی از علوم فلسفی اسلامی و رهاورد تلفیق آموزه‌های وحیانی اسلام با خردورزی‌ها و تعلقات فلسفی است، فلسفه تربیت اسلامی هم یکی از علوم فلسفی اسلامی است. و به دیگر بیان، همان‌گونه که اسلام برای خود فلسفه‌ای خاص دارد، فلسفه تربیتی مخصوص به خود هم دارد.<sup>1</sup> با عنایت به آنچه گفته آمد، اکنون می‌توان به رمز و راز برخی دیگر از دیدگاه‌های معرفت‌شناختی نویسنده پی برد، برای مثال، در فصل چهاردهم، آنجا که عقل را صرفاً در حد ابزاری برای شناخت خداوند و وسیله‌ای برای تحقق غایت‌های زندگی برگرفته از وحی، معرفی می‌کند.

ما نیز در هر دو مورد یاد شده با ایشان همداستانیم، اما ارزش عقل و تأملات عقلانی را به همین دو جنبه محدود نمی‌کنیم، بلکه معتقدیم عقل را این توانایی و قابلیت هست که به استثنای برخی حوزه‌های کاملاً مختص به وحی (از قبیل ادراک و تشخیص حکمت‌های ویژه احکام عملی تعبدی اسلام در قلمرو عبادات، یا ادراک مصداق خارجی ذات اقدس الهی، یا مصادیق خارجی و عینی صفات جمال و جلال ربوبی، یا آگاه شدن از صغریات و جزئیات حوادث و رویدادهای عوالم پس از مرگ و مانند آن) در دیگر حوزه‌ها بالاستقلال کوشش و پوییش داشته باشد و احکام عقلی خالص و مطابق با واقع صادر کند؛ احکامی که به قول علمای علم اصول، حجیت و موضوعیت دارند نه طریقت و کاشفیت و چنین حجیتی، البته ذاتی و اصلی است، نه عرضی و تبعی.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> برای آشنایی بیشتر با مفهوم فلسفه اسلامی و چگونگی بهره‌گیری از کتاب و سنت در نظریه‌ها و مکاتب فلسفه اسلامی، ر.ک: بهشتی، احمد آیت الله، «اندیشه رهایی؛ انقلاب اسلامی و فلسفه»، خردنامه همشهری، 1383، ص 16 و 17.

<sup>2</sup> از این روی است که در برخی روایات، عقل حجت دانسته شده است. مثلاً امام کاظم علیه‌السلام خطاب به هشام بن حکم می‌فرماید: «یا هشام، ان لله علی الناس حجیتین، حجة ظاهرة و حجة باطنة، فاما الظاهرة فالرسل و الانبياء و الائمة عليهم السلام، و اما الباطنة فالعقول» کلینی، اصول کافی، ج 1، ص 48. نیز فرموده‌اند که: عقل، شرع درونی و شرع، عقل بیرونی است؛ «و فی حدیث علی علیه‌السلام: العقل شرع من داخل و الشرع عقل من خارج» (الطریحی، مجمع البحرین، ج 2، ص 224).

حجیت عقل تا بدانجاست که بر هر مسلمان، واجب عینی است که امهات مسائل اعتقادی و اصول دینی را از راه برهان و استدلال بشناسد و تصدیق کند، نه تقلید و تعبد (برای آشنایی بیشتر، ر.ک: همین قلم، «درآمدی بر قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، 1382، ص 147-157.

## 5-2-2. عدم جامعیت طرح نویسنده در باب عناصر هستی

طرحی که در بخش دوم راجع به عناصر پنج‌گانه هستی ارائه شده هر چند در حد خود، ارزشمند است، اما جامع نیست. در این طرح، رابطه انسان تربیت اسلامی با پنج عنصر در عالم هستی تبیین شده است: رابطه با خدا، رابطه با طبیعت، رابطه با انسان، رابطه با زندگی و رابطه با آخرت. آنچه در فصل هشتم، زیر عنوان رابطه انسان با انسان آمده، همان رابطه انسان با دیگر انسان‌هاست، در حالی که نه در این فصل و نه اساساً در کل بخش دوم، هیچ بحث و نظری در باب «رابطه انسان با خود» به میان نیامده است.

دنیای درون که ابعاد و اعماقش با درون‌نگری و خلوت و تفکر و تهذیب و خویش‌نپالایی، شناسایی و ادراک می‌شود، دنیایی است با هزاران هزار معما و رمز و راز. غور و خوض و تأمل و ژرف‌کاوی در خویش‌نپال، موضوع دانش و معرفتی ممتاز و فرازمند است که «عرفان» خوانده می‌شود. عارف با پیرایش و زدایش و تصفیه و تخلیه نفس از موانع و سدائد شهوانی و حیوانی، خود را معرض تابش انوار زلال و اصیل معرفت شهودی و حضوری قرار می‌دهد و گاه، ره صد ساله را یک شبه می‌پیماید:

نگار من که به مکتب نرفت و خط نوشت به غمزه مسئله آموز صد مدرس شد

این‌گونه رابطه، جایگاه خاصی در آیات و روایات دارد و با روش‌ها و شیوه‌های گوناگون تربیتی، به شکوفایی و تهذیب و تخلیص و پرورش آن کمک شده است. در حالی که در الگوی ارائه شده در بخش دوم، جای خالی آن به شدت احساس می‌شود.

همین غفلت موجب بروز خطای دیگری هم شده است. مؤلف هر گاه سخن از آیات انفسی به میان می‌آورد آنها را در پهنه جوامع بشری دنبال می‌کند و پژوهش درباره آنها را در این محدوده خواستار می‌شود. در حالی اگر نگوئیم با تحلیل دقیق فلسفی و معرفت‌شناختی، شاید اطلاق اصطلاح آیات انفسی بر پدیده‌های اجتماعی - که با تحقیقاتی از سنخ علم حصولی شناسایی می‌شوند - چندان درست نیست، دست‌کم می‌توانیم با قاطعیت اعلام کنیم که اطلاق مؤلف محترم، فراگیر نیست و به اصطلاح، فاقد «جامعیت افراد» است.

یک احتمال دیگر هم وجود دارد؛ شاید گرایش‌های شدید جامعه‌شناختی و توجه و دل‌مشغولی خاص مؤلف به فرو نهادن ابعاد اجتماعی و کلان‌نگر آموزه‌های تربیتی اسلام در میان مسلمانان، منشأ انحصار آیات انفسی در پدیده‌ها و فرایندهای اجتماعی بوده باشد.

اشکال دیگری که همین جا می‌توان مطرح کرد آن است که اطلاق واژه «عنصر» - اتکای ما به متن ترجمه شده است - به خدای متعال به عنوان یکی از عناصر هستی، محل مناقشه است. اولاً هستی، امری بسیط و فاقد جزء است، و ثانياً خداوند، جزء چیزی نیست: «لَمْ يَلِدْ وَ لَمْ يُؤَلَدْ.»

## 5-2-3. عدم جامعیت نموده‌های سه‌گانه عبادت و گروه‌های سه‌گانه علوم و عالمان

در این کتاب، عبادت دارای سه نمود آیینی، آفاقی و اجتماعی برشمرده شده و علوم و عالمان نیز در سه گروه دینی، طبیعی و اجتماعی معرفی شده‌اند و هر سه (نمودها، علوم، عالمان) ناقص‌اند و نافرگیر.

اولاً، به چه دلیل نقلی یا عقلی، عبادت منحصر در همین سه نمود یا مصداق باشد؟ آیا تلاش و کوشش کسانی که به عنوان یک تکلیف دینی و شرعی و برابر آیه شریفه «فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ

فِي الدِّينِ»<sup>1</sup> در مقام کسب و فراگیری علوم اسلامی و دینی برمی‌آیند و با تحصیل و اکتساب و کسب تخصص در یک یا بیش از یکی از علوم اسلامی، مجتهد و صاحب‌نظر می‌شوند، تا از حریم دین در برابر شکوک و شبهات و انحرافات دفاع کنند و معارف و احکام اسلامی را در آفاق و کرانه‌های گیتی بگسترانند، عبادت نیست؟!

ثانیا، تقسیم علوم و عالمان به دینی و طبیعی و اجتماعی هم جامعیت ندارد. در این تقسیم‌بندی، جایگاه حساب و هندسه، فلسفه اولی، الهیات بالمعنی الاخص، فلسفه‌های مضاف و از جمله فلسفه تربیت و مانند آن کجاست؟

افزون بر این، در فصل پانزدهم، وظیفه عالم دین را «روشن‌سازی رابطه انسان با خدا و آخرت» می‌داند، که اگر منحصر به همین دو باشد، پذیرفتنی نیست.

#### 5-2-4. برداشت نادرست از برخی مفاهیم دینی مانند شفاعت

در فصل دهم درباره شفاعت می‌نویسد: «این، برخی از نمودهای حکمت و فلسفه مبارزه با شرک و شفاعت و بت‌پرستی است، چه این امور، رابطه مسئولیت را می‌گسلند و آن را بی‌اثر می‌کنند.» چنان که ملاحظه می‌شود، شفاعت، که یکی از مسلمات فرهنگ اسلامی است، اولاً در عداد شرک و بت‌پرستی قرار گرفته و ثانيا قطع‌کننده و بی‌اثرکننده مسئولیت معرفی شده است.

اگر ما به شفاعت عقیده داریم، اولاً مشروعیت و حقانیت آن را از قرآن گرفته‌ایم. قرآن بنا به آیه «مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ»<sup>2</sup> شفاعتی را که مأذون از ناحیه پروردگار متعال است به رسمیت می‌شناسد و می‌پذیرد. در این صورت، اعتقاد به شفاعت چگونه می‌تواند یک عقیده مشرکانه باشد؟ شفاعت کردن و تحقق آن در طول اراده و اذن الهی است، نه در عرض و ردیف آن.

ثانیا شفاعت کردن، لا بشرط و بی‌قید و ملاک نیست. برای مثال، طبق صریح روایات اسلامی، شفاعت، شامل سبک‌شمارندگان نماز نمی‌شود. بنابراین، چگونه می‌تواند مسئولیت‌گریز باشد؟ شفاعت، نه تنها مسئولیت‌گریز نیست، بلکه مسئولیت‌آفرین و مسئولیت‌ساز است؛ یعنی قابلیت و لیاقت و صلاحیت می‌خواهد. اینجاست که باید بگوییم: نویسنده محترم، به رغم بی‌زاری و انزجاری که از فرقه‌گرایی دارد، تحت تأثیر القائات انحرافی فرقه وهابیت قرار گرفته است.

#### 5-2-5. محدود کردن بصیرت‌های وحیانی به تعیین غایات زندگی

بنا به هدف نخست فلسفه تربیت اسلامی، یعنی تأمین بقا و جاودانگی انسان و نیز بنا به گوهر و ماهیت خاص بصیرت‌ها و رهنمودهای وحیانی، که مصالح و منافع بلندمدت بشر را لحاظ می‌کنند، اشکالی بر این سخن نیست که کارکرد آنها را رقم زدن غایات زندگی بدانیم. اما آیا محدود کردن کارکرد بصیرت‌های وحیانی به همین یک مورد، جفا به دین نیست؟ آیا نویسنده نمی‌داند که علم شریف و کاربردی و دامنه‌دار فقه اسلامی، تا چه اندازه در عمل و در زندگی فردی و اجتماعی و اقتصادی و حقوقی و سیاسی مسلمانان،

<sup>1</sup>. توبه، 122.

<sup>2</sup>. بقره، 255.

چاره‌ساز و مشکل‌گشاست؟ آیا تمام آموزه‌های وحیانی قرآن کریم، منحصر به تعیین غایت‌های زندگی است و به تعیین و معرفی ابزارها و راهکارها نمی‌پردازد؟

## 5-2-6. به شمار نیوردن تزکیه نفس به عنوان یکی از ابزارهای شناخت

نویسنده در فصل چهاردهم، تنها از سه ابزار، یعنی وحی و عقل و حس، به عنوان ابزارهای شناخت نام می‌برد و از ابزار تهذیب یا تزکیه نفس غافل می‌شود. قرآن کریم می‌فرماید: «إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا»<sup>1</sup> فرقان، نیروی تشخیص درست از نادرست است که برابر این آیه، با خداپرورایی و صیانت و حفاظت نفس از آلودگی‌ها و لغزش‌ها حاصل می‌شود.

همین ابزار است که به قول بزرگان، دشمن دشمن عقل است و با خنثی‌سازی آثار مخرب هواها و شهوت‌های نفسانی، عقل یا کانون تشخیص‌ها و ادراک‌ها را آزاد و آن را در شناسایی حقایق مدد می‌رساند. جای خالی این ابزار در بحث ابزارهای شناخت، به شدت احساس می‌شود.

## 5-2-7. اشکالات و نارسایی‌های جزئی‌تر مفهومی و نظری

گذشته از آنچه گفته آمد، اشکالات جزئی‌تری نیز هست که برخی جنبه مفهومی و برخی جنبه گزاره‌ای و نظری دارد. اکنون برخی از آنها را از نظر می‌گذرانیم.

در فصل دوم، پایدارگرایی، بنیادگرایی، پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی، به عنوان فلسفه‌های تربیتی به شمار آمده‌اند که درست نیست. آنها نظریه‌های تربیتی‌اند.

در فصل دوازدهم، خدای متعال را به عنوان منبع شناخت معرفی کرده، که درست است؛ اما چه اشکالی دارد که با لحاظ سلسله‌مراتب طولی، موجودات دیگری هم در عالم هستی، دریافت‌کننده افاضات علمی الهی باشند؟ در فصل بیستم، در بحث از هرم ارزش‌های تقوا، تصریح شده است که «ارزش‌های اسلام و ایمان، به تحقق هدف نخست، یعنی بقای نوع بشر می‌انجامند»، در حالی که با عنایت به مفاد روایاتی که در خصوص معنای این دو ذکر شده، این دو ارزش، به تعالی و تکامل هم مدد می‌رسانند.

و در فصل بیست و هفتم، در حالی که ابتدا از دو مؤلفه «نفس بشری» و «نفس انسانی» به عنوان مؤلفه‌های طبیعت انسان نام می‌برد، اما در مبحث بعد، «اتقان آفرینش» را هم به آنها می‌افزاید.

تهران - دانشگاه علامه طباطبایی  
دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی  
مدیر گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی  
سعید بهشتی

<sup>1</sup>. انفال، 30.



## پیشگفتار مؤلف

فلسفه تربیت - در ساده‌ترین معنایش - به راهنمای دریانوردی می‌ماند که مقصد حرکت کشتی تربیتی و ابزارهای آن را در اقیانوس‌های آینده مشخص می‌کند؛ یعنی، همان‌گونه که دریانوردان که اقیانوس‌ها را درمی‌نوردند، راهنمایی دارند که مقصدشان را معلوم می‌دارد و کشتی‌ای که بر آن سوار می‌شوند و نقشه‌ها و قطب‌نمایی که مسیرشان را مشخص می‌سازد و دستگاه‌های اندازه‌گیری که با آنها فاصله‌ها و ژرفای اقیانوس‌ها را می‌سنجد و به تغییرات آب و هوایی پی می‌برند، تربیت نیز که انسان را از اقیانوس‌های آینده عبور می‌دهد، باید راهنمایی داشته باشد که دربردارنده نظریه هستی‌شناختی باشد که درباره عناصر هستی و روابط آنها بحث کند، تا تربیت از رهگذر آنها اهداف خود را مشخص سازد؛ و نیز دربرگیرنده نظریه شناخت‌شناسی باشد تا تربیت به وسیله آن روش‌ها و شیوه‌های خود را تعیین کند و همچنین مشتمل بر نظریه ارزش‌شناختی باشد تا تربیت، فعالیت‌های خود را با آن ارزیابی کند و نتایج کار خود را در زمان‌ها و مکان‌های مختلف به محک گیرد و [بلاخره] تربیت باید شامل کاوشی باشد ژرف درباره طبیعت انسان که محور عمل تربیتی است، تا فعالیت‌های تربیتی در ایجاد هماهنگی میان این انسان و جهان بزرگ پیرامون او مشارکت جوید. گفتنی است که دریانوردی تربیتی در امواج آینده، چونان دریانوردی در امواج اقیانوس‌ها نیست که به راهنما و چند دریانورد بسنده شود؛ بلکه این کار مسبوق به اکتشافاتی دقیق و کامل در زمینه ویژگی‌های اقیانوس‌های آینده و سواحل و لنگرگاه‌های آنهاست؛ همان‌گونه که دریانوردی جهانی، مسبوق به اکتشافات جغرافیایی است که دستاورد پیشگامان شجاعی است که اقیانوس‌ها را پیمودند و فداکاری‌های فراوانی از خود نشان دادند، تا به همه مناطق روی زمین پی بردند و مشاهدات و تجربه‌های خود را ثبت کردند و نقشه‌ها و عکس‌هایی با تمام جزئیات و به صورت دقیق از موقعیت قاره‌ها و شکل آنها و بندرگاه‌ها و راه‌های آنها و موقعیت اقیانوس‌هایی که آنها را از هم جدا می‌سازند، تهیه کردند. در زمان‌های اخیر مؤسسه‌های تربیتی، به مشخص کردن اهداف، مقاصد، روش‌های معرفتی، معیارهای ارزشی و شناخت طبیعت انسان - چونان ابزاری برای حرکت به سوی آینده - توجهی ویژه کرده و بر همه این مقولات نام فلسفه تربیت نهاده‌اند و بسیاری از توان فکری و مادی خویش را صرف آن کرده‌اند و می‌کنند.

هنگام پیدایش چنین توجهی به فلسفه تربیت، دو گروه رهبری اندیشه و فرهنگ را بر عهده داشتند:

گروه اول، فیلسوفان پوزیتیویست<sup>۱</sup> بودند که تلاش کردند هدف‌های زندگی را مشخص سازند؛ بدین معنا که کوشیدند نقش کاشفان اقیانوس‌های آینده و لنگرگاه‌های آنها را ایفا کنند. آنگاه، پس از آنکه از رهنمودهای وحیانی و ادیان آسمانی به سبب شرایط تاریخی شناخته شده‌ای - که فرصت پرداختن به آنها نیست - جدا شدند، تلاش کردند نقش دریانوردان را بازی کنند.

گروه دوم، دانشمندان علوم طبیعی بودند که فعالیت خود را به پیشرفت ابزار زندگی اختصاص دادند و بر عرصه‌های پژوهش و اکتشاف علمی متمرکز شدند.

<sup>۱</sup>. Positivists

در زمانی که پیشگامان علوم طبیعی به پیروزی خیره‌کننده‌ای دست یافتند و ماهرانه به تولید ابزار زندگی پرداختند، فیلسوفان پوزیتیویست که آینده را بدون بینش‌های درست و حیانی پیمودند، موفق نشدند اقیانوس‌های آینده و لنگرگاه‌های آن را کشف نمایند، و دیدگاه‌های پنداری و آشفته‌ای درباره آغاز و زندگی و سرنوشت انسان بار آوردند. از این‌رو هنگامی که آینده فرا رسید و نادیدنی‌های آن به رویدادهایی قابل مشاهده تبدیل گشت معلوم شد که میزان درستی هدف‌هایی که فیلسوفان پوزیتیویست مطرح می‌کردند به تراز درستی باورهای انسان پیش از اکتشافات جغرافیایی بود، یعنی زمانی که این باورها می‌گفتند که زمین مسطح است و سرخی [آسمان در] هنگام غروب، [مربوط به] زبانه‌های آتش جهنم است که در پشت زمین گسترده شده است و اقیانوس‌ها پر از شیطان‌ها و افعی‌های ترسناک<sup>۱</sup> است و هر کس از سواحل شناخته شده دور افتد این شیاطین و افعی‌ها او را می‌ربایند و اگر نجات یابد و به مرز خشکی برسد در دریا‌های پهناور جهنم سقوط می‌کند.

از جمله تأثیرات آشفته‌گی اعتقادی که فلسفه پوزیتیویسم پدید آورد این است که علم، بدون انگاره و مفهومی روشن از اهداف زندگی به پیش رفت و همچنان می‌رود؛ و از این‌روست که ابزارها بدون هدف بر روی هم انباشته شدند. این آشفته‌گی در تربیت انعکاس یافت و در نتیجه، مفاهیم تربیتی‌ای که فلسفه‌های تربیتی مانند ایدئالیسم، رئالیسم، پراگماتیسم و زیرمجموعه‌های آنها درباره حقیقت، ارزش‌ها، ماهیت و چیستی انسان و ارتباط او با جهان پیرامونش مطرح می‌کردند، با انگاره‌های ناصواب فلسفه پوزیتیویسم درباره آفریدگار، انسان، زندگی و سرنوشت هم‌رنگ شد. مسئله‌ای که پیامدهای آن در فعالیت‌های تربیتی اثر گذاشت و می‌گذارد و جوامع انسانی، بهای سنگین آن را از انسجام و انسانیت و آرامش و امنیت خود پرداخت، و جدال درباره بایسته‌های ماهیت فلسفه تربیت و محتویات و گرایش‌های آن بالا گرفت. (ما این مطلب را در بخش‌های آینده این کتاب باز خواهیم شکافت).

تأثیرات انحرافی که دامن‌گیر فلسفه‌های تربیتی جدید شد، در درون مرزهای غرب متوقف نماند، بلکه پایه‌ای گسترش تمدن غربی در کشورهای جهان سوم و چهارم<sup>۲</sup> انتشار یافت.

از جمله این کشورها، کشورهای عربی و اسلامی است که به وارد کردن این فلسفه‌ها و اعمال آنها پرداختند و در دانشسراها و دانشکده‌های تربیتی خود، مضامین این فلسفه‌ها را درباره حقیقت، ارزش‌ها، روش‌های شناخت و ارتباط انسان با آفریدگار، طبیعت، انسان‌های دیگر، زندگی و سرنوشت، مطرح کرده‌اند، آن هم به معنایی که ایدئالیسم مسیحی و رئالیسم مادی‌گرا، پراگماتیسم سرمایه‌داری - یا منافقانه بنا بر طبقه‌بندی اسلامی ارزش‌ها - کمونیسم مرتد<sup>۳</sup> و اگزیستانسیالیسم پوچ‌گرا مطرح کرده‌اند. این کشورها اقدامات و فعالیت‌های برگرفته از این فلسفه‌ها را بدون تجزیه و تحلیل، یا تغییر و یا اصلاح، در مراکز تربیتی خود اعمال می‌کنند، مگر هنگامی که انتقاد یا اصلاح یا تغییری از جانب خود این فلسفه‌ها و اقدامات و فعالیت‌ها صورت پذیرد. از جمله مسائلی که باعث پیچیده‌تر شدن این مشکل در کشورهای عربی و اسلامی شده این است که

<sup>۱</sup>. Sea Serpent

<sup>۲</sup>. جهان چهارم، اصطلاحی است که برخی از دستگاه‌های تبلیغاتی غربی، در مورد کشورهایی به کار می‌برند که می‌رود که قحطی‌ها آنها را از پای در آورد و فروپاشی‌های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی آنها را رو به تزلزل می‌برد. فروپاشی‌هایی که علت آنها اندیشه‌های مرده‌ای است که این کشورها بر نگاه داشتن و به کار بستن آنها در امور تعلیم و تربیت، جامعه، مدیریت، سیاست، اقتصاد و جز این‌ها اصرار می‌ورزند.

مراکز تربیتی سنتی که ریشه در گذشته دارند، اهمیت فلسفه تربیت و نقش آن را در تعیین اهداف حرکت کشتی تربیت و دریانوردی در طول آینده و تشخیص روش‌های تربیت و ابزارها و معیارهای آن، تبیین نکردند و نمی‌کنند؛ بلکه این مؤسسه‌ها همچنان در جهت خلاف آینده و خلاف پیشرفت زندگی و بدون اهداف و نقشه و قطب‌نما و با ابزارها و روش‌های قدیمی - که برای مرحله‌ای که بشریت وارد آن شده است مناسب نیست - حرکت می‌کنند. این مؤسسه‌ها همچنان روش گذشتگان را که امام علی بن ابی‌طالب [علیه‌السلام] با دقیق‌ترین تعبیر و این‌چنین از آن یاد کرده است: «فرزندانتان را برای زمانی غیر از زمان خودتان آموزش دهید»<sup>1</sup> با گفتار پدرانی خلط کردند که در دوره‌های فرقه‌گرایی و تقلید، چند قرن بعد از نسل و زمان امام علی [علیه‌السلام] زیستند و معتقد بودند که «فرزندان باید آنچه را که پدران یاد گرفته‌اند، بیاموزند و مخالفت با این امر نافرمانی است و خداوند مرتکبان آن را در آتش جهنم عذاب خواهد کرد.» راه‌هایی از این بحران تربیتی که معلول توهمات فیلسوفان پوزیتیویست و کج‌فهمی کهنه‌پرستان نیاگراست، منحصر به اصلاح برنامه‌ای است که فلسفه‌های تربیتی بر مبنای آن به وجود می‌آیند. در برنامه اصلاح شده دو گروه با یکدیگر همکاری می‌کنند: گروه پیامبران که اهداف زندگی را معلوم می‌دارند و گروه دانشمندان که ابزارهای زندگی را پدید می‌آورند. اهدافی که پیامبران - که درود خدا بر آنان باد - در هر یک از مراحل زندگی بشر عرضه کرده‌اند به تنهایی، نجات‌یافتگان در مسیر بشریت را راهنمایی کرده است و به آنان توانایی داده است تا مرحله‌ای را که پیش روی دارند، سپری کنند. نتایج پیشرفت علمی‌ای که از رهنمودهای پیامبران رهنمون گرفت به بقای نوع بشر و تعالی آن انجامید.

پیامبر [اکرم] صلی‌الله‌علیه‌وآله که پیشوای راستینی است که طلایه‌دار مرحله علم و عالمی است، آینده را به تمامی پشت سر گذاشته و همه جزئیات آن را روشن کرده است تا نسل‌های آینده از رهگذر آنها، اهداف حرکت کشتی و دریانوردی در آینده را بگیرند. حقایقی که پیامبر [اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله] به واسطه وحی، درباره آینده پنهان این دوره مطرح کرده است در هر لحظه که نادیدنی‌ها به واقعیت‌های محسوس، و آینده به زمان حال قابل مشاهده تبدیل شود، با واقعیت مطابق می‌افتند.

این پژوهش که جزئیات فلسفه تربیت اسلامی را مطرح می‌کند، تنها هدفش مشارکت جستن در تلاش‌های رایج در جهان برای تحقق همکاری دوباره اهل معرفت و شناخت یعنی پیامبران و دانشمندان است که ابزاری برای تعامل ایمان و دانش در راستای فعالیت برای بقای نوع بشر و تعالی آن به شمار می‌رود؛ لذا این پژوهش در بینش‌های قرآن کریم و راهکارهای سنت معتبر، تأمل می‌کند و آنگاه به تجربه‌های بشری می‌پردازد و آیات خداوند را در آفاق و انفس و امی کاود تا از همه اینها راهنمای حرکت تربیتی و ابزار آن را به دست آورد، و البته به این نکته عنایت می‌شود که اندیشه‌ورزی، روشی است که گاه درست و گاه نادرست می‌افتد؛ لذا برای آنچه که درست است خداوند را شکر می‌کنم و برای آنچه که اشتباه است از خداوند طلب بخشایش دارم. در پایان دوست دارم از همکاران بزرگوار و دانشجویان عزیز که در بررسی موضوعات این پژوهش با من همکاری کرده‌اند، تشکر کنم. بحث‌ها و تحقیق‌های آنان تأثیر به‌سزایی در پویایی اندیشه من و انجام

<sup>1</sup> آنچه از امام علی علیه‌السلام نقل شده چنین است: لا تقسروا اولادکم علی آرائکم فانهم مخلوقون لزمان غیر زمانکم شرح نهج‌البلاغه، ابن‌ابی‌الحدید، ج 20، ص 267 - م.

دادن اصلاحات و اضافات کتاب داشته و باعث شده است هر چاپ کتاب در شکل نو و متمایز از چاپ‌های پیشین آن منتشر شود.

هر حمد و منت و شکری سزاوار خداوند است. پس ستایش و شکر او راست، شکری که شایسته بزرگی بخشش و آمرزش اوست و به من برای بهره بردن بیشتر از الهام و هدایت و آسان کردن امور به دست خود شایستگی می‌دهد و او بهترین سرور و یاور است.

دکتر ماجد عرسان کیلانی