| تاریخ دریافت:۱۳۹۴/۷/۲۶ | تاریخ پذیرش:۱۳۹۵/۱/۱۵ |

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

ولی‌اللّه نقی‌پورفر

عضو هیئت علمی دانشگاه قم

v-naghipoor@qom.ac.ir

چکیده

نظام تعلیم و تربیت رسمی در اسلام مبتنی بر مراحل رشد، چهار مقطع دارد که هر یک از این مقاطع شش و هفت‌ساله است؛ مقاطع شش‌ساله ناظر به تعلیم و تربیت دختران و مقاطع هفت‌ساله ناظر به تعلیم و تربیت پسران است. از مقطع شکل‌گیری نطفه تا شش و هفت‌سالگی، یک مقطع اساسی در این نظام تربیتی اسلامی است که متأسفانه در «سند تحول بنیادین» از آن غفلت شده است.

منابع انسانی قابل‌قبول سازمان‌ها، شخصیتی مرکب از دو هویت ارزشی و حرفه‌ای دارند. نظام تعلیم و تربیت رسمی اسلامی متکفل شکل‌گیری این دو هویت، در مقاطع چهارگانهٔ مبتنی بر مراحل رشد است. مقطع اول و دوم، متکفل شکل‌گیری هویت ارزشی مبتنی بر محوریت موسیقی و محتوای قرآن کریم است. مقطع سوم، متکفل شکل‌گیری هویت حرفه‌ای خانواده‌محور و شغل‌محور برای بازار کار و زندگی خانوادگی است. مقطع چهارم، ناظر به تربیت نخبگان و گسترش مرزهای علم و تولید آن است.

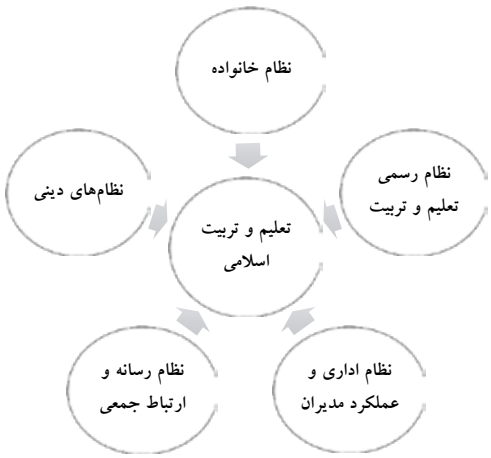
کلیدواژه‌ها: درآمد، نظام رسمی، تعلیم و تربیت، اسلام، تأمین، منابع انسانی.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

مقدمه

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



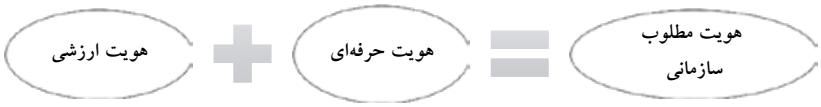
نمودار ۱: الگوی کلی محورهای نقش‌آفرین تعلیم و تربیت اسلامی

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

۱. محورهای کلی نظام رسمی تعلیم و تربیت

منابع انسانی قابل‌قبول سازمان‌ها، شخصیتی مرکب از دو هویت ارزشی و حرفه‌ای دارند.

نظام تعلیم و تربیت اسلامی، در شکل‌دهی به هویت ارزشی و هویت حرفه‌ای، نقشی اساسی و سرنوشت‌ساز دارد. در نقش اول، شکل‌دهی به «هویت ارزشی»، نظام تعلیم و تربیت، عِدل و مکمل خانواده تعریف می‌شود؛ و در نقش دوم، شکل‌دهیِ به «هویت حرفه‌ای»، نقشی عمده و گاه، نقش منحصر به فردی را ایفا می‌کند:



نمودار ۲: الگوی کلی هویت مطلوب سازمانی

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

در هـر نظـام تعلیمی-تربیتـی، با هـدف متعالـی جامع دنیا و آخرت، هشـت مؤلفهٔ اساسـی نقش‌آفریـن اسـت: اهداف تعلیم و تربیت، متعلم و متربی، معلـم و مربی، مراحل تعلیم و تربیت، محتوای تعلیم و تربیت، روش تعلیم و تربیت، ابزار تعلیم و تربیت، و محیط تعلیم و تربیت.

از مؤلفه‌هـای فوق، «متعلم و متربی»، «معلم و مربی»، «هدف» و «محتوای تعلیم و تربیت»، جایگاه محوری دارند. اگر متعلم نباشد، موضوع و متعلق تعلیم و تربیت به کلی منتفی است؛ و اگر متعلم باشـد ولی حداقل اسـتعداد لازم را نداشته باشد، مانند بسـیاری از کودکان استثنایی، باز هم تعلیم و تربیت منتفی است.

در نظـام جمهوری اسـلامی، بیش از یک‌میلیون کودک اسـتثنایی وجـود دارد؛ که صرفاً حدود دویسـت‌هزار نفر آنـان (خبرگزاری ایسـنا، ۹۳/۸/۹)، قابلیت آموزش آن هم بـا هزینه‌های بیش از چهار برابر را دارند (همان، ۹۳/۹/۱۹).

بررسی علل شکل‌گیری پدیده کودکان استثنایی، نشان می‌دهد بخشی از علل عمده شکل‌گیری این پدیده این موارد هسـتند: فقدان کفویت جسـمی روانی والدین؛ فقدان رعایت ضوابط شـرعی، بهداشـتی، روانی، غذایی و پزشـکی هنگام زناشـویی؛ فقـدان مراقبت‌های فـوق در دوران رحم و شیردهی؛ سوءرفتار والدین با فرزند در دوران قبل از دبستان.

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

این الزامات، خود ضرورت شـکل‌گیری نظام آموزشـی پشـتیبانیِ دوره نطفه تا قبل از دبستان را مطرح می‌کند؛ که دورهٔ اول نظام تعلیم و تربیت از منظر اسلام است.

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

در نظام تعلیم و تربیت، اگر متعلم و متربی باشـد، ولیکن معلم و مربی نباشـد، تعلیم و تربیت دچـار اختلال جدی اسـت؛ چـرا که کارکرد عقـل در درون، بدون معلم از بیـرون، ناقص و مختل است. و اگر معلمی باشد ولیکن مربی نباشد، آموزش‌های دینی و حرفه‌ای کاربردی نیست و نهادینه نخواهد شد.

نظـام آموزش‌وپرورش این‌چنینی، نه خیرِ دنیا خواهد داشـت و نه خیر آخرت؛ چنان‌که بیشـتر نظام کنونی آموزش‌وپرورش در جمهوری اسـلامی که از یک صدسال پیش پایه‌گذاری شده است، نوعاً نه ایجاد اشتغال می‌کند و نه ارزش‌های دینی را نهادینه می‌سازد.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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

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

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

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

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

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

«حاکمیت برنامه‌محوری به‌جای کتاب‌محوری و تولید بستهٔ آموزشی در برنامه‌های درسی با رعایت اصل معلم‌محوری» (سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، راهکار ۲۱، بند ۹).

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

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

صلاحیت‌های دینی، اخلاقی، انقلابی و شـخصیتی به رشـته‌های تربیـت معلم با تأکید بر تقویت انگیزه‌های معنوی و مادی معلمان از قبیل برقراری حقوق و دسـتمزد در دوران تحصیل، ارتقای سـطح آموزشی و تجهیزاتی مراکز ذی‌ربط، ایجاد نظام بازآموزی مستمر علمـی و تسـهیل در ادامه تحصیل بـا توجه به رتبه‌بندی معلمان» (سـند تحـول بنیادین آموزش‌وپرورش، راهکار ۱۱ بند ۳).

چرا که وجود خیل عظیم معلمان بدون اسـتاندارد تفکر خلاق، مشـکلات فراوانی در راه تحول ایجاد خواهد کرد؛ خصوصاً که تازه وارد سیستم شده‌اند و بازخرید آن‌ها و جایگزینی افراد تیزهوش و خلاق به‌جایشان ممکن نخواهد بود.

طرح آموزش ضمن خدمت نیز برای کسانی که اکثراً استعدادهای متوسطی دارند، جبران مافات نخواهد کرد:

«۱۳. توسـعه مسـتمر شایسـتگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیـان (هدف‌هـای کلان ۴، ۵، ۶، ۷)» (سـند تحول بنیادیـن، راهبردهای کلان بند ۱۳).

صرف‌نظر از این اشـتباه راهبردی، تبدیل «تربیت‌معلم»ها به «دانشـگاه فرهنگیان» وقتی برای آینده مفید خواهد بود که از هم‌اکنون، در کنار جذب افراد خلاقِ توانمندِ تازه‌نفسِ جوان، از سراسر کشور افراد خلاق و توانمندِ محیط‌های حوزوی و دانشگاهی، ولو به شکل مأموریت حداقل ده‌ساله، به این دانشـگاه منتقل شـوند؛ و به همراه اندک افراد توانمند داخل سیسـتم، سـکانداری آموزشی و اداری ایـن مراکـز را عهده‌دار گردند تا حداقـل تحول مورد انتظار در زمان مناسـب صورت پذیرد. مأموریت ده‌سـاله از این‌روسـت که تربیت معلمان و اساتید خلاق و توانمندِ کارشناسی تا دکتری را برای مدارس و دانشگاه فرهنگیان، بنیان‌گذاری کنند.

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

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

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

۲. نظام آموزشی چهارمرحله‌ای اسلامی

مقدمه

ابتدا دربارهٔ روایاتِ مقاطعِ رشد کودک و نوجوان بحث می‌شود؛ سپس رابطهٔ نظام تعلیم و تعلم با جنسیت و مقاطع رشد جنس دختر و پسر، بررسی می‌گردد.

مقاطع تحصیلی در منابع دینی

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

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

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

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

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

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

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

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

«یولی الصبی سبعا؛ و یؤدب سبعا؛ و یستخدم سبعا؛ و منتهی طوله فی ثلاث و عشرین سنهٔ؛ و عقله فی خمس و ثلثین؛ و ما کان بعد ذلک، فبالتجارب» علی (ع) (صدوق، ۱۳۶۳ش: ۳۱۹/۳).

«یرخی الصبی سبعا؛ و یؤدب سبعا؛ و یستخدم سبعا؛ و ینتهی طوله فی ثلاث وعشرین؛ و عقله فی خمسة و ثلاثین؛ و ما کان بعد ذلک، فبالتجارب» علی (ع). (طبرسی، ۱۳۹۲ق: ص ۲۲۳)

کسانی، تعبیرات فوق را دلیلِ آزادی کودک از تعلیم و تربیت تلقی می‌کنند، حال آنکه اولاً: همهٔ عالمِ هستی نظام‌مند و قانونمند است؛ از این‌رو ما به فرمان دین و اولیای الهی مکلف به تقوای الهی و مراعات نظم امور می‌باشیم:

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

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

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

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

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

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

رفتارِ سیادت‌مآبانه کودک را مهار می‌کند و موجب آسیب شخصیتی به عزت‌نفس او می‌گردد؛ و گاه صدمات جبران‌ناپذیری را به بار می‌آورد. با این شرایط، اگر کودک به حضور در مدرسه ادامه دهد، عطش اِعمال فرماندهی و شر و شور کودکی‌اش به دوره دبیرستان کشیده می‌شود؛ درحالی‌که دیگر موازنـه قدرت تغییر کرده اسـت و حالا نوبت نوجوان اسـت که تلافی اِعمـال قدرت معلم در دوره گذشته را بر سر معلم، شاگرد، مدرسه و والدین خویش دربیاورد!

به همین دلیل، هم‌اکنون در بسـیاری از مدارس و خانواده‌ها، این جنگ قدرت را شاهدیم و گاه نوجوانانِ ارضانشده در دوره سیادت، کادر آموزشی و خانواده را به تنگنا می‌کشانند و اشک معلم و والدین خویش را درمی‌آورند.

به‌هرحـال اگـر روند سـیادت و فرماندهـیِ دوره اول و عبودیـت و اطاعت‌پذیـری دوره دوم در شـخصیت و تربیت کودک به درسـتی طی شود، فرزند در دوره سـوم کم‌کم آمادهٔ پذیرش مسئولیت اجتماعی می‌شـود. از این‌رو در ایـن دوره از فرزند با تعبیرات «وزیر، مسـتخدم، و متعلمِ احکام و ضوابط ارتباطات» یاد می‌شـود. انتهای این دوره به شـکل‌گیری استقلال نسبی شخصیت نوجوان و صلاحیت تشکیل خانواده منجر می‌شود.

در حدیثـی، یکـی از اصحاب امام موسـی کاظـم (ع) می‌گویـد: مکرراً از حضرت شـنیدم که می‌فرمود:

«شـرارت و شیطنت پسربچه در سنین کودکی بایسـتی امر مثبتی تلقی شود تا که موجب شـود، او در بزرگی‌اش بردبار و عاقل شـود؛ یستحب غرامة الغلام فی صغره لیکون حلیما فی کبره» (حر عاملی،۱۴۰۳ق: ح ۲۷۶۳۷).

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

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

«عـن الصادق علیه السـلام قال:احمل صبیک حتی یأتی علی سـت سـنین؛ ثم أدبه فی الکتاب ست سنین؛ ثم ضمه إلیک، سبع سنین؛ فأدبه بأدبک؛ فإن قبل و صلح؛ و إلا، فخل عنـه.» إمام صادق (ع)، (طبرسـی، ۱۳۹۲ق.، ص۲۲۲؛ محمدی ری شـهری،۱۳۶۷ش: ۵۷/۱).

ایـن روایـت، با مدلول اکثر روایات معتبر شـیعه و اهل سـنت ناهماهنگ اسـت؛ لـذا ۳ دورهٔ هفت‌ساله قوت شهرت روایی لازم را دارد که ناظر به پسران است.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

در روایات متعددی، مقطع چهارم رشـد پسـران، ۲۱ تا ۲۸ سـالگی معرفی شـده است؛ که با نظم مقاطع هفت سـاله هماهنگ است؛ لذا رهنمود مهمی در مقطع‌بندی نظام آموزشی به ما تذکر می‌دهد:

«عن أبی عبد الله علیه السـلام قال: یثغر الغلام (الصبی) لسـبع (سـنین) ویؤمر بالصلاة لتسـع (سـنین)؛ و یفـرق بینهـم فـی المضاجع لعشـر. و یحتلم لأربع عشـرة (سـنة) و منتهی طوله لاحدی و عشـرین سـنة؛ و منتهی عقله لثمان وعشـرین سـنة إلا التجارب» (کلینی،۱۳۶۵ش: ۶۹/۷؛ و ۴۶/۶؛ طوسی،۱۳۶۴ش: ۱۱۰/۸؛ و ۱۸۳/۹).

از امثـال ایـن روایت شـریف معلوم می‌شـود نظـام مقاطع تحصیلـی، برای پسـران، ۴ مقطعِ هفت‌ساله است.

رابطه مقاطع تحصیلی با جنسیت و مراحل رشد

همان‌گونه که گذشت در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، از نقش منطقی و شرعی جنسیت در مقطع‌بنـدی تحصیلـی، با توجه به ۳ مرحلهٔ «سـیادت و فرماندهی»، «اطاعـت و فرمانبری» و «وزارت و مشـارکت اجتماعـی» و هدف‌گذاری‌های کلان اسـلامی برای مقاطع سـه‌گانه، غفلت اساسی صورت گرفته است.

هم‌چنیـن، «دوره اول؛ دوره سـیادت»، از مقاطع نظام آموزش‌وپرورشِ مطلوب، حذف شـده اسـت؛ حال آنکه همان‌گونه که خواهد آمد خود، شـرعاً و عقلاً یک مقطع تحصیلی با ویژگی‌های خاص خود اسـت. از این‌رو، با غفلت از موارد فوق، ۴ مقطع سه‌سـالهٔ یکسان (از آغاز ۶ سالگی تا پایان ۱۷ سالگی)، برای دختران و پسران تعریف نموده است.

حال آنکه از بدیهیاتِ شـرعی، عقلی و تجربی اسـت که سن رشد و بلوغ و سن تکلیف دختر و پسر، تفاوت آشکاری دارد؛ و به‌طور طبیعی در زمان‌بندی مقاطع تحصیلی، اثر بارزی می‌گذارد.

از این‌رو، اولاً: در امر تعلیم و تربیت اسلامی علاوه بر اشتراکات، توجه به جنسیت دختر و پسر موضوعیت دارد؛ در نتیجه مقطع‌بندی سـنی تحصیلی آنان یکسـان نیسـت؛ ثانیاً: در کنار محتوای آموزشی مشترک، از حیث خصوصیات و مراحل رشد، محتوای آموزشی ویژه‌ای نیز خواهند داشت.

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

«از حضرت، از دخترکی سـؤال کردم که میان من و او محرمیتی نیسـت درحالی‌که سراغ مـن می‌آیـد پس او را بغـل می‌کنم و او را می‌بوسـم. پـس، حضرت فرمود: هـرگاه بر او شـش سال گذشـت، پس در دامنت قرار نده؛ سـألته عن جویریة لیس بینی و بینها محرم

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

تغشانی فأحملها، و أقبلها، فقال(ع): إذا أتی علیها ست سنین فلا تضعها فی حجرک" امام صادق(ع)» (کلینی،۱۳۶۵ش: ۵۳۳/۵).

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

«سأله أحمد بن النعمان فقال:(عندی) جویرة لیس بینی و بینها رحم و لها ست سنین؟ قال(ع): فلا تضعها فی حجرک؛ و لا تقبلها» (طبرسی،۱۳۹۲ق: ۲۲۳؛ صدوق، ۱۳۶۳ش: ۴۰۶/۳).

در روایت معتبر دیگری زراره از امام صادق (ع) همین معنی را نقل می‌کند:

« عن أبی عبد اللَّه علیه السّلام، قال: إذا بلغت الجاریة الحرة ست سنین، فلا ینبغی لک أن تقبلها». (کلینی،۱۳۶۵ش.، ۵۳۳/۵؛ طوسی،۱۳۶۴ش.،۷ /۴۸۰)

نظیر این معنی در روایت معتبر دیگری نقل شده است:

«امام موسی کاظم (ع)، نزد حاکم مکه بود و او با خواهر حضرت، دختر امام صادق (ع)، ازدواج کرده بود؛ او دختری داشت که لباس‌هایی به او می‌پوشاند و دخترک به نزد مردان می‌آمد؛ و آنان نیز او را بغل می‌کردند و به سینه می‌چسباندند؛ پس همین‌که به حضرت رسید، او را با دست‌های کشیده نگه داشت و فرمود: هرگاه بر دختر شش‌سال گذشت، جایز نیست مرد نامحرم او را ببوسد و نه به سینه بچسباند؛ عن بعض أصحابنا قال: کان أبوالحسن الماضی (ع)، عند محمد بن إبراهیم والی مکة، و هو تزوج فاطمة بنت أبی عبداللَّه علیه السّلام؛ و کانت لمحمد بن إبراهیم، بنت یلبسها الثیاب؛ و تجئ إلی الرجال؛ فیأخذها الرجل؛ و یضمها إلیه.فلما تناهت إلی أبی الحسن علیه السّلام، أمسکها بیدیه ممدودتین؛ و قال: إذا أتت علی الجاریة ست سنین، لم یجز أن یقبلها رجل لیس (هی) بمحرم (له)، و لا یضمها إلیه». (طوسی،۱۳۶۴ش: ۷ /۴۶۱).

در حدیث دیگری امام صادق(ع) از امام باقر(ع) و از امیرمؤمنان(ع) نقل می‌کند که فرمود:

«هم‌آغوشی عریان مادر و دختر شش‌ساله‌اش با یکدیگر نوعی فحشا می‌باشد؛ عن جعفر بن محمد، عن أبیه(ع) قال: قال علی علیه السّلام: مباشرة المرأة ابنتها إذا بلغت ست سنین، شعبة من الزنا» (صدوق، ۱۳۶۳ش: ۳ /۴۳۶).

در حدیثی امام صادق(ع) سن تمیز پسران خردسال را هفت‌سالگی معرفی می‌کند: هرگاه دختر به شش‌سالگی رسید، پس نبایستی پسربچه او را ببوسد؛ و پسربچه نبایستی زن را ببوسد هرگاه که از هفت‌سال بگذرد»:

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

«قال أبوعبداللّه علیه‌السلام: إذا بلغت الجاریة ست سنین، فلا یقبلها الغلام؛ و الغلام لا یقبل المرأة، إذا جاز سبع سنین» (همو، ۳ /۴۳۷).

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

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

عن أبی عبد الله علیه السلام قال: یثغر الغلام (الصبی) لسبع (سنین) و یؤمر بالصلاة لتسع (سنین) و یفرق بینهم فی المضاجع لعشر. و یحتلم لأربع عشرة (سنة) و منتهی طوله لاحدی و عشرین سنة؛ و منتهی عقله لثمان وعشرین سنة إلا التجارب"؛ (کلینی، ۱۳۶۵ش: ۶۹/۷؛ و ۴۶/۶؛ طوسی، ۱۳۶۴ش: ۱۱۰/۸ و ۱۸۳/۹).

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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

نظام آموزشی دوره اول؛ دوره سیادت

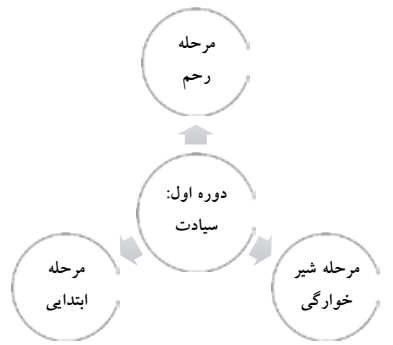
مقدمه

آموزش‌هـای این مقطـع و مقطع دوم، در نظام تعلیم و تربیت اسـلامی، با هدف تحقق هویت ارزشی اسلامی افراد، و مصونیت انان از فتنه های روزگار، با محوریت قرآن خواهد بود:

«و هرگاه فتنه‌های فرهنگی، اخلاقی و... بر شـما هم‌چون پاره‌های شب ظلمت‌افزا یورش آورد، پس بر شماست که به قرآن پناه آورید و به آن ملتزم شوید؛ فإذا التبست علیکم الفتن کقطع اللیل المظلم، فعلیکم بالقرآن؛ (کلینی،۱۳۶۵ش.، ۵۹۹/۲).

قدم اول در این باب، آموزش بر مبنای انس با موسـیقی قرآن اسـت که در مقطع دوره سیادت، برجستگیِ خاصی دارد.

ایـن مقطـع، سـه مرحله "رحـم (نطفه تا چهـار مـاه اول، حلول روح تـا ۹ ماهگـی (تولد)"، "شیرخوارگی(تولد تا پایان ۲ سالگی)"، و مرحله"دوره ابتدایی (۳ تا ۶ -۷ سالگی)" را در بر دارد:



نمودار ۵ : الگوی کلی مراحل دوره سیادت دختران و پسران

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

الف - مرحله رحِم

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

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

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

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

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

«نساؤکم حرث لکم، فاتوا حرثکم أنی شئتم...» (بقره: ۲۲۳).

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

«إذ قالت إمرإة عمران: ربّ إنی نذرت ما فی بطنی محررا فتقبّل منّی؛ إنّک أنت السمیع العلیم» (آل عمران: ۳۵).

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

ب - مرحله شیرخوارگی و کودکی

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

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

«عن الرضا، عن آبائه علیهم السلام قال: قال رسول الله صلی الله علیه و آله: لا تسترضعوا الحمقاء و لا العمشاء فان اللبن یعدی؛ از زن احمق و با ضعف چشم اشک‌ریزی دائم، شیردهی را درخواست نکنید؛ چرا که شیر شخصیت و وضعیت مادر را به کودک سرایت می‌دهد» (کلینی،۱۳۶۵ش.، ۴۳/۶؛ حر عاملی،۱۴۰۳ق.، حدیث۲۷۶۰۲).

امام باقر (ع) می‌فرماید:

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

«قال الباقر علیه‌السلام: استرضع لولدک بلبن الحسان؛ و إیّاک و القباح؛ فإنّ اللبن یعدی؛» (حر عاملی، ۱۴۰۳ق.، ۱۸۹/۱۵).

در حدیث مشابه دیگری مطلوبیتِ دایهٔ خوش‌منظر و نورانی مطرح شده است:

«و قال علیه السلام: علیکم بالوضّاء من الظؤرة فإنّ اللبن یعدی» (همو، ۱۸۹/۱۵).

در حدیث دیگری، از امام صادق (ع) از امیرمؤمنان (ع)، از غلبه شخصیت دایه بر طبیعت کودک خبر می‌دهد و با بیانی از پیامبر (ص)، بر رشد کودک مبتنی بر شخصیت دایه تأکید می‌کند؛ از این‌رو از درخواست شیردهی از زنان کم‌عقل، نهی می‌کند:

«عن أبی عبد الله علیه السلام، قال: قال أمیر المؤمنین علیه السلام: لا تسترضعوا الحمقاء فان اللبن یغلب الطباع؛ قال: قال رسول الله صلی الله علیه و آله: لا تسترضعوا الحمقاء؛ فان اللبن یشب علیه.» (همو، حدیث۲۷۶۰۱).

در این باب، روایات مشابه فراوان دیگری آمده است:

«عن أبی عبد الله علیه السلام قال: قال أمیر المؤمنین علیه السلام: انظروا من یرضع أولادکم؛ فان الولد یشب علیه» (همو، حدیث۲۷۵۹۹).

«عن أبی جعفر علیه السلام قال: لا تسترضعوا الحمقاء؛ فان اللبن یعدی؛ و إن الغلام ینزع إلی اللبن؛ یعنی إلی الظئر فی الرعونة و الحمق» (همو، حدیث۲۷۶۰۰).

«لیس للصبی خیر من لبن أمه» (همو، حدیث۲۷۶۰۳).

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

"برای شـیردهی، زن مناسـبی انتخاب کنیـد؛ همان‌گونه که برای انتخاب همسـر، خیر را می‌طلبید؛ چراکه شیردهی، طبع فرزند را تغییر می‌دهد» :

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

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

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

پایان شیرخوارگی؛ آغاز تعلیم و تعلم مستقیم کودک

آغاز سه‌سـالگی در نظام تعلیم و تربیت رسـمی اسلامی، نقطهٔ شـروع آموزش مستقیم کودک اسـت. سند در این باب، سیر و سیره شـخصیتی پیامبر اسلام (ص) است که با تأکید در قرآن کریم و سنت، رهنمود بهره‌گیری از سیر و سلوک حضرت تذکر داده شده است:

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

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

به بیان امیرمؤمنان (ع)، آموزش مسـتقیم حضرت رسـول (ص) در کلاس الهی، به‌عنوان فطرت و قرآن مجسـم و الگوی تعلیم و تربیت اسـلامیِ تمام‌عیار قرآن کریم، از زمان پایان شـیرخوارگی که

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

ابتدای سه‌سالگی است، آغاز شده است:

«و لقـد قـرن الله به (ص) من لـدن ان کان فطیما اعظم ملک من ملائکته یسـلک به طریق المکارم و محاسن اخلاق العالم لیله و نهاره» (سید رضی،۱۳۷۹ش.، خ ۱۹۲).

آموزش و ترنمِ محتوای آهنگین، محور آموزش در مرحله سـیادت و مرحله عبادت است و این مهم، بر چه منبعی جز قرآن کریم و موسیقی ملکوتی‌اش می‌تواند استوار شود؛ موسیقایی که غذای ویژهٔ روح انسان و وسیلهٔ قدرتمند اعتلای روح به عالم شهود و ملکوت است.

از این رو، انس مسـتمر با موسـیقی قرآن و نفوذ آن در تمام زوایای وجود انسـان، و به تبعِ قرآن کریم، انس با موسـیقی دعا و مناجات، راهبرد اساسـیِ اسـلام در آغاز تعلیم و تربیت اسـلامی در رسـیدن به مقامات معنوی و هم‌نشینی با فرشته‌خویان و فرشتگان است و در روز قیامت قرآن کریم حافظ و مدافع او خواهد بود:

«عن أبی عبد الله (علیه السلام) قال: من قرأ القرآن و هو شاب مؤمن اختلط القرآن بلحمه و دمه و جعله الله عز وجل مع السفرة الکرام البررة و کان القرآن حجیزا عنه یوم القیامة...» (کلینی،۱۳۶۵ش. ، ۶۰۳/۲).

اهتمام به الحان موسـیقایی قرآن، چنان اسـت که اهتمام‌نداشـتن به آن، دوری از سـنت قرآنی اهل‌بیت (ع)، تلقی شده است:

«اقـرؤوا القـرآن وابکوا فـإن لم تبکـوا فتباکوا لیس منا من لـم یتغن.» پیامبـر (ص) (متقی هندی،۱۴۰۹ق.، ۶۰۹/۱؛ صدوق،۱۳۶۳ش. ۲۷۹/۱).

شـیخ صدوق در معانی الاخبار، تغنی به قرآن، را به مستغنی‌شـدن به قرآن از نیاز به غیر قرآن، تفسیر می کند؛ این معنی به قرینه سیاق امثال حدیث قبل که تغنی به قرآن را در فضای صوت لحن قران مطرح می نماید دور از مفاد حدیث می باشـد؛ همانگونه که فیض کاشـانی و شـیخ یوسـف بحرانی نیز، به این بعد از معنی تذکر می دهند؛ از این رو، با توجه به روایات فراوان، تغنی به قرآن، ضـرورت اخلاقی رعایت صوت حسـن در انس با قرآن، را در کنـار توجه به معنی، مورد تاکید قرار می دهد:

«مـا ذکـره الصدوق أیضا فـی معنی حدیـث: «من لم یتغـنّ بالقرآن فلیـس منّا»؛ حیث فسّـره بمعنی «الاسـتغناء به»؛ و الذی علیه الأکثر منهم المحدّث الکاشـانی فی تفسـیره (فیـض کاشـانی،۱۴۱۶ق.،۷۲/۱) أنـه بمعنی «تحسـین الصـوت به و تزیینه» (یوسـف

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

بحرانی، ۱۴۲۳ق. ، ۲۱/۲).[۱]

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

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

دوره دوم؛ دوره اطاعت و بندگی

مقدمه

مقصد دوره اطاعت (۶-۷ سال دوم)، رسیدن به بلوغ ابتدایی و تلبس به تکالیف شرعی است.

این تلبس، نیازمند معرفت و ایمان آگاهانه به اصول اعتقادات است: معرفت و ایمان به خداوند؛ حقانیت و خدایی‌بودنِ قرآن کریم؛ حقانیت پیامبر اسلام (ص) و جانشینان معصوم او (ع)؛ و حقانیت آخرت. نظام آموزشی تربیتی این دوره، مسئولیت بسترسازی این معرفت و ایمان اختیاری را شرعاً بر عهده دارد. بسترسازی معرفت، نیازمند معلمان توانمند در آموزش قرآن‌محور است؛ و بسترسازی معنوی، نیازمند ارتباط دانش‌آموزان با مربیان ارزشی و معتمدِ معنوی است؛ نکتهٔ اخیر، ضرورت نقش معلمان توانمند و اهل معنویت را مطرح می‌نماید؛ چرا که در امر تعلیم و تربیت، علاوه بر علم معلم، ویژگی شخصیت او نیز موضوعیت دارد؛

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

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

۱. ر.ک: پژوهشی پیرامون تدبر در قرآن، نقی‌پورفر، صص ۴۰۰-۴۲۰.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

"فـی قوله تعالی: «فَلْیَنْظُرِ الإِنْسـانُ إِلی طَعامِه» (عبس: ۳۴)، قـال (ع): علمه الذی یأخذه عمن یأخذه.» امام باقر(ع) (مفید، ۱۴۱۴ق.، ص۲؛ بحرانی، بی تا،۵۸۵/۵).

حال آنکه در امر پژوهش، سخن موضوعیت دارد نه گویندهٔ سخن:

«فبشّر عباد الذین یستمعون القول فیتبعون أحسنه...» (زمر: ۱۸)؛

«خـذ الحکمـة ممن أتاک بها و انظـر إلی ما قال و لا تنظر إلی من قـال.» علی (ع): (لیثی واسطی، ۱۳۷۶ش. ،ص ۲۴۱)؛

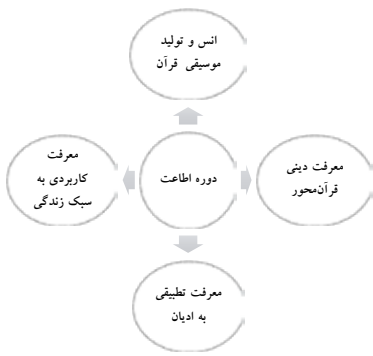
«الحکمـة ضالة المؤمن فخذ الحکمة و لو من اهل النفاق.» (سـید رضی، ۱۳۷۰۹ش.، حکمت ۸۰)؛

«خذ الحکمة و لو من المشرکین» علی (ع) (طبرسی،۱۴۱۸ق. ،ص ۲۳۸).

هویت معنوی و آموزش قرآن‌محور در دوره سیادت و اطاعت

رئوس آموزش‌های هویت‌محور بر مبنای قرآن، چنین است:

- ادامه انس با قرآن و تولید موسیقی آن؛
- معرفت به عقاید، اخلاق و احکام قرآن بر محور قصص قرآن و آیه‌های مربوط به آخرت که بیش از نیمی از قرآن را در برمی‌گیرد؛
- معرفـت تطبیقی و نقادانه بـه ادیان، خصوصاً معرفت به محتوای کتـاب اصلی یهود (عهد عتیق: ۳۹ تا ۴۶ کتاب مشـهور: اسفار خمسه، کتاب یوشـع تا کتاب ملاکئ نبی) و کتاب اصلی مسـیحیت (عهد جدید: ۲۷ کتاب مشـهور: اناجیل چهارگانه، اعمال رسـولان، ۲۱ نامه و مکاشفه یوحنا)؛
- معرفت کاربردی به سـبک زندگی معیشـتی؛ ضرورت‌های مادی: تغذیهٔ صحیح، پوشاک، نور، هوا، رنگ، مهارت‌های حرکتی و... .



نمودار ۷: الگوی کلی آموزش‌های قرآن‌محور در دوره اطاعت

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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

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

دوره سوم؛ دوره وزارت و مشارکت اجتماعی

مقدمه

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

نمودار ۸ : الگوی کلی آموزش‌های دوره سوم: وزارت

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

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

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

همه دوره‌ها تسـری داده شده اسـت؛ و این تسری بدون تفکیک تمرکز بر دورهٔ تحقق هویت ارزشیِ قبل از بلوغ و تمرکز بر خانواده‌محوری و شـغل‌محوری بعد از بلوغ، صورت گرفته اسـت. و اساساً مقطع‌بندی‌ها بدون توجه به مراحل رشد از منظر اسلام طراحی شده است:

«گسـترش و تنـوع‌دادن بـه حِـرَف و مهارت‌های مـورد نیاز جامعـه و تعلیم متناسـب و برنامه‌ریزی‌شـده آن در همه دوره‌هـای تحصیلی و برای همه دانش‌آموزان» (سـند تحول بنیادین، راهکار ۱/۶).

«تنظیـم و اجرای برنامه جامع کارآفرینی و مهارت‌آمـوزی برای تمام دوره‌های تحصیلی به‌ویژه دانش‌آموزان دوره متوسـطه تا پایان برنامه پنجم توسعه در برنامه درسی و آموزشی» (سند تحول بنیادین، راهکار۵/۶).

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

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

«وابتلوا الیتامی حتی إذا بلغوا النکاح، فإن آنسـتم منهم رشـدا فادفعوا الیهم اموالهم...؛ " (نساء: ۶).

از نشـانه‌های توان تدبیر خانواده، رشـد عقلی و اقتصادی اسـت. دو شـرط بلوغ و رشـد عقل اقتصادی در تدبیر اموال و بالتبع در تدبیر خانواده در کلام صاحب‌نظران اسلامی آمده است:

«فیعلـم مـن ذلک أن نفـوذ تصرفات الصبی یتوقف علـی أمرین: البلوغ و الرشـد، و إذن فالآیة الکریمة دالة علی المنع عن تصرفات الصبی قبل البلوغ و إن کان رشیدا.» (خویی، ۱۴۲۶ق.، ۵۲۱/۲).

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

«عن أبی عبد الله علیه السلام فی قول الله عز وجل: و لما بلغ أشده و استوی آتیناه حکما و علما؛ قال (ع): أشده، ثمان عشر سنة،...» (صدوق، ۱۳۶۱ش.، ص۲۲۶).

پس حدود سن رشد اولیه و بالتبع سن مناسب تأهل پسران در اسلام، ۱۸ تا ۲۱ سالگی است.

سـن تأهل دختران، با توجه به ۳ دورهٔ شش‌سـاله در مراحل رشد آنان، ۱۲ تا ۱۸ سالگی است؛ که سـن مناسـب تأهل، در شرایط عادی در مناطقی هم‌چون ایران، از ۱۵ تا ۱۸ سالگی خواهد بود. این الگوی سـنی تأهل پاک و مطهر دختران و پسـران، در منطق اسلامی، نصف اول دین نوجوان را

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

محقق می‌نماید:

«مـن تـزوج فقـد احـرز نصـف دینـه فلیتـق اللـه فـی النصـف الباقـی.» پیامبـر (ص). (طبرسی، ۱۳۹۲ق.،ص۱۹۶؛ مجلسی، ۱۴۰۴ق.، ۲۱۹/۱۰۰)

امری که با رشد فرهنگ غرب‌گرایی در جامعهٔ ما بسیار عجیب و غیرقابل‌باور تلقی می‌گردد.

تأهـل سـالم با این الگوی سـنی، مدد بزرگی اسـت به نظـام تعلیم و تربیت اسـلامی و تحقق ارزش‌های اخلاقی و شخصیت انسانیِ نوجوانان و جوانان جامعه:

«زوجوا ایاماکم؛ فان الله یحسـن لهم فی اخلاقهم؛ و یوسـع لهم فی ارزاقهم؛ و یزید فی مرواتهم» (راوندی، ۱۳۷۳ش. ،ص۱۷۸).

این مقصود از رشـد شخصیتی نوجوان و جوان، از راه تأهل سالم، امر عظیمی است که از هیچ طریـق دیگـری حتی صرف هزینه‌های گزاف به دسـت نمی‌آید؛ و بی‌جهت بـرای تحقق آن، در پی راهکارهای جایگزین نباشیم که آب در هاون کوبیدن است.

با توجه به الگوی مراحل رشـد دختران در اسـلام و رسـالت هویت‌بخشی ارزشی در دو مقطع اول و دوم، آمادگی دختران برای تأهل در سـنین بعد از بلوغ امری عجیب نخواهد بود. خصوصاً که مسـئلهٔ بلوغ زودرس با توجه به تغذیه‌های هورمونی و عوامل روانی محرک جنسـی، در رسـانه‌های مجازی و...، توجه به جریان تأهل سـالم را در سنین بعد بلوغ، امری بسیار جدی و غیرقابل‌غفلت، می‌نمایاند.

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

«ما من شابّ تزوج فی حداثة سنه الا عجّ شیطانه یا ویله! یا ویله! عصم منی ثلثی دینه؛ قـال (ص): فلیتـق اللـه العبـد فـی الثلث الباقـی». امام موسـی بـن جعفـر از پیامبر (ص)، (مجلسی، ۱۴۰۳ق.، ۱۰۰/۲۲۲).

بـا ایـن توجه، راهبرد اسـلامی در حداکثـر زمان تأهل، مقارنـت آن با تحقـق هویت حرفه‌ای نوجوانان و جوانان خواهد بود که نهایتاً برای دختران ۱۸ سـالگی و برای پسـران ۲۱ سـالگی است؛ بلکه گاه بعد از سـن بلوغ و قبل از اتمام دوره آموزش حرفه‌ای اسـت؛ تا چه رسـد به اینکه بخواهیم احراز شغل از پس آموزش حرفه‌ای را شرط تأهل مطرح کنیم.

بله، با این مبنای اسـلامی، یکی از راهبردهای نظام اشـتغال باید تعریف اشـتغال مناسب برای

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

دانش‌آموختـگان نظـام تعلیم و تربیت رسـمی سـه‌مرحله‌ای، مقارن با اتمام آمـوزش حرفه‌ای آنان باشـد؛ که در این صورت کسب درآمد برای اداره زندگی متأهلی، فاصلهٔ چندانی با تشکیل خانواده آنان نخواهد داشـت. با این وجود، لازمهٔ الگوی اسـلامی سـن تأهل در نیمهٔ دومِ مرحله سوم نظام تعلیم و تربیت رسمی جوانان، تأمین حداقل‌های اقتصادی سه‌گانه زندگی جوانان (مسکن، حداقل وسـایل زندگی مشترک و حداقل درآمد ماهیانه) توسـط جامعه و حکومت اسلامی، در یک تقسیم مسئولیت شرعی و قانونی، قبل از اشتغال و کسب درآمد جوانان است.

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

«قالَـتْ إِحْداهُمـا يا أَبَتِ اسْـتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْـرَ مَنِ اسْـتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ قالَ إِنِّـي أُرِيدُ أَنْ أُنْكِحَكَ إِحْدَي ابْنَتَيَّ هاتَيْنِ عَلي أَنْ تَأْجُرَني ثَمانِيَ حِجَجٍ فَإِنْ أَتْمَمْتَ عَشْراً فَمِنْ عِنْدِكَ وَ ما أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ سَتَجِدُني إِنْ شاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّالِحِينَ (قصص: ۲۶-۲۷).[1]

نکتـهٔ بدیع اداری مالی و نظام دسـتمزد در این اسـتخدام اسـلامی، کفایـت دریافتی فرد برای پرداخت هزینهٔ ازدواج (صرفاً مهریه) و هزینهٔ جاری زندگی مشترکش به مدت ۸ تا ۱۰ سال است.

فلسفه این نحوه تدبیر در استخدام و پرداخت دستمزد در آیه شریفه، ضرروت سخت‌گیری‌نکردن بر جوانان در مسیر تأهل و اشتغال، معرفی شده است:

«و ما أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ سَتَجِدُني إِنْ شاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّالِحِينَ». (قصص: ۲۷)

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

نکتهٔ آخر آنکه، میزان پرداخت دسـتمزد به‌گونه‌ای اسـت که تمـام هزینه‌های آغاز تأهل، تأمین مسـکن، حداقـل امکانات زندگی، مخـارج ماهیانه، تکثیر نسـل و مخارج آنان، بدون مشـقتی بر زوج جـوان، با اشـتغال ۸ تا ۱۰ سـال آیندهٔ فرد، پرداخت می‌شـود؛ بدون آنکـه در آغاز زندگیِ فرد مخـارج شـروع تأهل، بر دوش او قـرار گیرد. با این توجهـات و تذکرات معلوم می‌شـود با نگرش

۱. یکی از آن دو (دختر) گفت: «پدرم! او را استخدام کن ، زیرا بهترین کسی را که می توانی استخدام کنی آن کسی اسـت که قویّ و امین باشـد (و او همین مرد اسـت !)» (شـعیب) گفت: «من می خواهم یکی از این دو دخترم را به همسـری تو درآورم به این شـرط که هشت سال برای من کار کنی و اگر آن را تا ده سال افزایش دهی ، محبّتی از ناحیه توست من نمی خواهم کار سنگینی بر دوش تو بگذارم و ان شاء اللّه مرا از صالحان خواهی یافت».

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

جامع و سیستمی، نظام رسمی تعلیم و تربیت اسلامی، نمی‌تواند جدای از نظام اشتغال و جدای از نظام‌هایِ دیگرِ در خدمت خانواده و جدای از مسئولیت شرعی و قانونی خانواده‌ها و حکومت، تعریف و تدبیر شود.

علم‌محوری و تولید علم در دوره چهارم

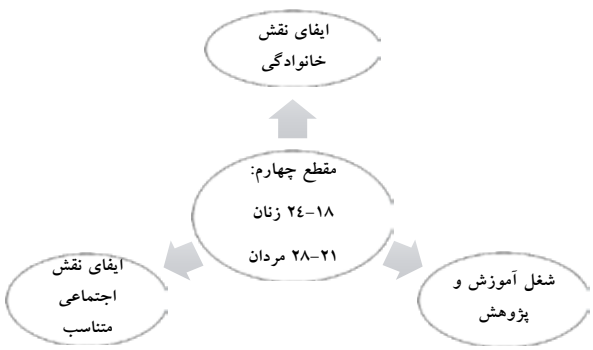
«دورهٔ علم‌محوری»، «دورهٔ تربیت نخبگان» خواهد بود (۱۸ تا ۲۴ برایدختران؛ ۲۱ تا ۲۸برای پسران) که گسترش مرزهای دانش و تولید علم را در نظر دارد.

این دوره که طبعاً به نخبگان اختصاص دارد حداکثر ۲۰٪ جامعه را تشکیل می‌دهد (قانون ویلفردو پارتو در اینجا قابل دفاع است). شغل این افراد، آموزش و پژوهش است؛ لذا باید متناسب با شأنشان بورسیه شوند و زندگی‌شان تأمین گردد. برخلاف مقاطع تحصیلی فوق، هم‌اکنون بدون هدف درستی همه دانش‌آموزان را وارد دورهٔ تحصیلات عالیه می‌کنیم؛ نتیجهٔ این وضعیت، فرصت‌سوزی عمر و ثروت و ایجاد مطالبات ویژه‌ای برای اکثریت است؛ که در فردای روزگار، کسی توان پاسخ‌گویی به آن را نخواهد داشت. در این شرایط نه اشتغال مفیدی شکل می‌گیرد و نه خانواده‌ای سامان می‌یابد؛ بلکه بحران‌های خطرناکِ اخلاقی، دینی و معیشتیِ فراوانی همراه خواهد داشت.

محورهای مقطع چهارم چنین است:

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

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



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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

جنسیت و گرایش‌های تحصیلی

اشتغال، نوعاً محتاج دانش و مهارت است. جهت‌گیری جنسیتی در امر اشتغال، عقلاً و شرعاً، یـک ضرورت اساسـی در نقش مکملی خانوادگی و اجتماعی زن و مرد اسـت؛ لـذا صرف‌نظر از ضـرورت تجدیدنظـر در تحول بنیادین در نظـام آموزش‌وپرورش و نظام آموزش عالی، بر اسـاس الگوی مقاطع چهارگانه جنسـیتی، و نقش مکملی زن و مرد در خانه و اجتماع، ضرورت فوق باید در سیاسـت‌گذاری جذب دانشجو در گرایش‌های مختلف در کوتاه‌مدت و میان‌مدت اعمال شود؛ حـال آنکه این چنین نیسـت و درنتیجه، حضور زنان در گرایش‌های مهندسـی معـدن، عمران و... فراوان مشاهده می‌شود.

و از طرفی دیگر در رشـته الهیات، علوم تربیتی و مشـاوره و بهداشت و درمان، خصوصاً در دو محور اخیر به زنان نیاز فراوان وجود دارد؛ که تاکنون پر نشـده اسـت؛ لذا ضروری اسـت با توجه به ضرورت‌های عقلی و شـرعی در جامعه و نکات ذیل، در سیاسـت جذب دانشـجو تجدیدنظر و اصلاح صورت گیرد:

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

چرا که، به هر حال اغلب رابطهٔ نسـبیِ مسـتقیمی بین تحصیلات و رشـد عقلانی وجود دارد. فقدان کفویت مرد در این معنی، خود موجب اختلال در امر همسـریابی و تشـکیل خانواده خواهد شـد؛ درنتیجه خطرات امنیتی و ناموسـی را به‌دنبـال خواهد آورد. در صورت تشـکیل خانواده، در جریـان تدبیرهـا و تصمیمات زندگی، به‌جهت قوامیت و سرپرسـتی مرد و برتری تحصیلی خانم بر شوهر خود، موجبات تنش و تعارض را با شوهران، فراهم خواهد ساخت.

از طـرف دیگـر، با کمبـود مرد تحصیل‌کـرده، حوزه‌های مختلف اشـتغال باید به زنان سـپرده شـود. ایـن معنی نیز علاوه بر مشـکلات فوق، در صورت تشـکیل خانواده، موجبـات تن‌پروری و بی‌شـخصیتی شوهران بیکار و بیگاری مضاعف زنان، هم در نان‌آوری خانواده و هم در عهده‌داری شأن همسری و خصوصاً مادری خواهد شد. این وضعیت خود در نهایت مسیر زندگی متأهلی را به گسست و جدایی، خواهد کشاند؛ و زنجیره آسیب‌های مضاعف را در پی خواهد آورد.

نکته اساسـی دیگر اینکه در منطق قانون‌گذاری اسـلامی از یک طرف تأهل، بسترساز حداقل سـلامت روابـط اداری و اجتماعی اسـت و از طرف دیگـر خانم‌ها با ازدواج، دو شـغل خانوادگیِ همسـری و مادری برایشان محقق می‌شـود؛ حال آنکه مردان با ازدواج محتاج شغل اجتماعی‌اند تا

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

هزینه زندگی مشترک را تأمین نمایند.

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

ثالثاً: حوزه اشـتغال برای پاسـخ‌گویی ضرورت‌های اجتماعی خاص زنـان، در حوزه آموزش، بهداشت و درمان و مشاوره شرعاً از آن زنان است؛ همان‌گونه که برعکس آن، از آن مردان است. از این‌رو، مشارکت اجتماعی زنان، برای حوزه‌های مذکور حداقل سه‌برابر مشارکت مردان خواهد بود؛ که طبعاً در میزان جذب داوطلبان و تربیت آنان، نقش بسزایی خواهد داشت.

سیاسـت و راهکار فوق هم در شـرایط کنونی و هم بر مبنای سند تحول قابل اجراست؛ و نیز، با تحول اساسـی مبتنی برسه‌مرحلهٔ شش و هفت‌ساله اسلامی، دوره سوم مراحلِ سه‌گانه، دورهٔ تحقق گرایش‌های کار و دانش در عرصه‌های مختلف مورد نیاز جامعه خواهد بود.[1]

تذکر: مباحث فوق از باب درآمدی به نقش نظام تعلیم و تربیت رسـمی در تأمین منابع انسانی اسـت؛ طبعاً پژوهش مستقل گسترده در باب اصل مراحل سـه‌گانهٔ شش-هفت‌سالهٔ اسلامی اولیه و مرحلـه چهارم تولید علم و نخبه‌پروری و پژوهش مسـتقل در هر یک از مراحل چهارگانه مجالی دیگر می‌طلبد.

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

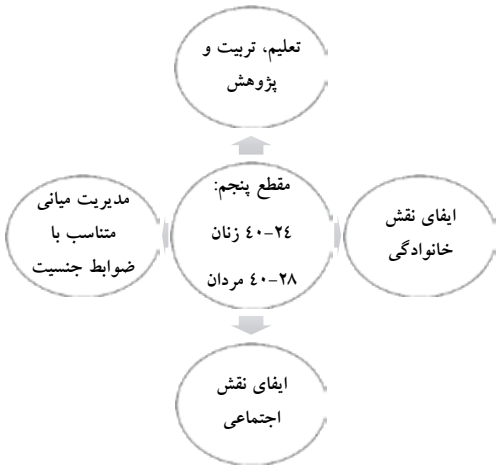
خلاصه مسائل پیشنهادی دوره‌های بعدی

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

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

۱. جهت توضیحات بیشـتر در این موضوع، ر.ک: مقاله جایگاه نهاد خانواده در سیاست‌گذاری نظام اسلامی، کتاب زن و خانواده، تهران، دبیرخانه نشست اندیشه‌های راهبردی، ج۱، چ۱، ۱۳۹۱ش.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]



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

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

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

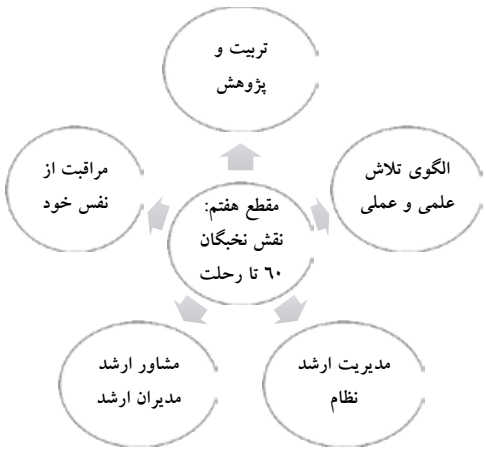
نمودار ۱۱ : الگوی کلی مسائل مقطع ششم نخبگان زن و مرد

ج. مقطع هفتم؛ ۶۰ تا رحلت:

در ایـن مقطع، رویکرد آخرتگرایی شـدت دارد و عمده مسـئولیتها،"پژوهش و تربیت؛ الگوی

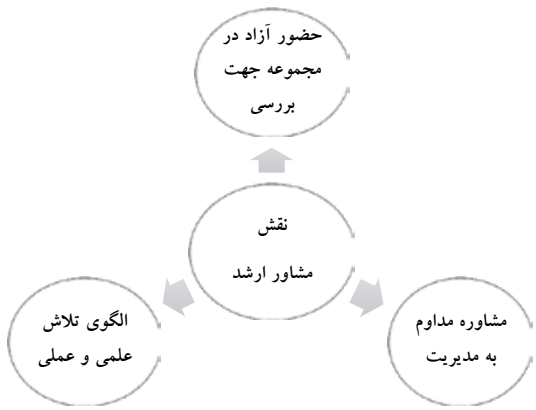
[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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



نمودار ۱۲ : الگوی کلی نقش نخبگان زن و مرد

نخبگان زن و مرد، در نقش مشـاور ارشـد مدیران ارشد نظام اسـلامی، با حضور آزاد تمام‌عیار در مجموعه سـازمانی مرتبط جهت بررسـی حُسن جریان امور، ارائه مشورت‌های لازم به مدیریت ارشد، و ارائه الگوی عملی تلاش و کوشش برای مدیران جوان، ایفای نقش می نمایند:

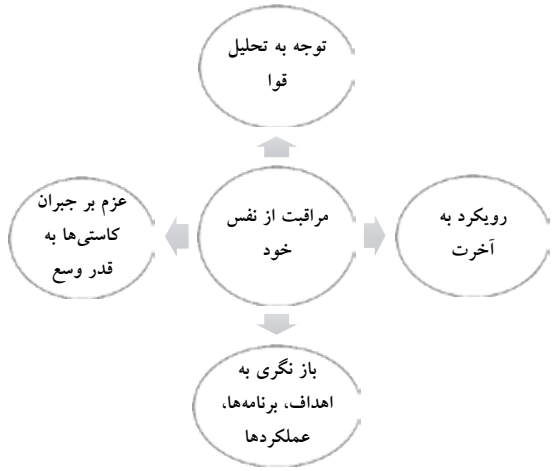


نمودار ۱۳ : الگوی کلی نقش نخبگان مشاور ارشد مدیران ارشد

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

به عالم آخرت شـدت گرفته، بازنگری در اهداف، برنامه‌ها و عملکردها، و عزم بر جبران کاستی ها به قدر وسع، وجهه همت انان قرار می گیرد:



نمودار ۱۴: الگوی کلی مراقبت از نفس خود

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

منابع

- **قرآن کریم.**
- **نهج‌البلاغه**، سیدرضی. ۱۳۷۹. ترجمه محمد دشتی. قم. نشر مشرقین.

۱. بابایی(وزیر سابق آموزش و پرورش). ۱۳۹۴/۳/۱۶ش. تهران. مصاحبه با خبر گزاری فارس نیوز.
۲. بحرانی، سید هاشم. ۱۴۱۶ه.ق. **البرهان فی تفسیر القرآن.** قم. نشر بعثت.
۳. بحرانی، یوسف. ۱۴۲۳ه.ق. ۲۰۰۲ م. **الدرر النجفیه من الملتقات الیوسفیه.** بیروت. دار المصطفی لاحیاء التراث.
۴. کتاب مقدس، **عهد عتیق.** ۱۹۸۷م. انجمن پخش کتب مقدسه.
۵. حرّ عاملی، محمد بن حسن. ۱۴۰۳ ه.ق. **وسائل الشیعة الی تحصیل مسائل الشریعة.** تحقیق عبدالرحیم ربانی شیرازی. بیروت. دار احیاء التراث العربی. چ۵ .
۶. خبرگزاری ایسنا، ۹۳/۸/۹ و ۹۳/۹/۱۹،.
۷. خویی، سید ابوالقاسم موسوی. ۱۴۲۶ه ق. ۲۰۰۵ م. **مصباح الفقاهه.** قم. نشر احیاء آثار الامام الخویی. چ۱.
۸. راوندی، سید فضل الله بن علی الحسینی.۱۳۳۷ ش. **النوادر.** قم. دار الحدیث. چ ۱.
۹. **سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش.** ۱۳۹۰ش. تهران. دبیر خانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۱۰. شهید ثانی، زین الدین بن علی العاملی. **منیه المرید فی ادب المفید و المستفید.** ۱۴۰۹ ه.ق.، قم. مکتب الاعلام الاسلامی. چ ۱.
۱۱. صدوق، محمد بن علی بن الحسین بابویه قمی. ۱۳۶۱ش. **معانی الاخبار.** تحقیق علی اکبر غفاری. قم. النشر الاسلامی.
۱۲. ــــــــــــ . **من لا یحضره الفقیه.** تحقیق علی اکبر غفاری. قم. النشر الاسلامی. چ۲.
۱۳. طبرسی، حسن بن فضل. ۱۳۹۲ق. **مکارم الاخلاق.** قم. نشر رضی. چ۶.
۱۴. طبرسی، علی. **مشکات الانوار فی غرر الاخبار.** ۱۴۱۸ ه.ق. قم. دار الحدیث. چ ۱.
۱۵. طوسی، محمد بن حسن بن علی. ۱۳۶۴ش. **تهذیب الأحکام فی شرح المقنعه.** تهران. دار الکتب الاسلامیه. چ۲.
۱۶. فیض کاشانی، محمدمحسن. ۱۴۰۶. **الوافی.** اصفهان. دفتر مدرسه امام علی (ع). چ۱.
۱۷. ــــــــــــ . ۱۴۱۶ ه.ق. **الصافی.** تهران. مکتبه الصدر. چ ۲.
۱۸. کلینی، محمد بن یعقوب. ۱۳۶۵. **الکافی.** تهران. دارالکتب الإسلامیه.
۱۹. لیثی واسطی، علی بن محمد. ۱۳۷۶ ش. **عیون الحکم و المواعظ.** قم. دارالحدیث. چ۱.
۲۰. متقی هندی، متقی بن حسام الدین. ۱۴۰۹ق. **کنزالعمال فی سنن الأقوال و الأفعال.** بیروت. مؤسسه الرسالة.
۲۱. مجلسی، محمدباقر. ۱۴۰۳ ق. **بحارالأنوار الجامعة لدرر أخبار ائمة الاطهار.** بیروت. دار احیاء التراث العربی.
۲۲. محمدی ری‌شهری، محمد. ۱۳۶۷. **میزان الحکمه.** قم. مکتب الإعلام الاسلامی. چ۲.
۲۳. مفید، محمد بن محمد بن نعمان. ۱۴۱۴ - ۱۹۹۳ م. **الاختصاص.** بیروت. دارالمفید. چ۲.
۲۴. نقی‌پورفر، ولی‌الله. ۱۳۷۸. **پژوهشی پیرامون تدبر در قرآن.** قم. نشر اسوه. چ ۳.
۲۵. ــــــــــــ ۱۳۹۱. مقاله «جایگاه نهاد خانواده در سیاستگذاری نظام اسلامی». **کتاب زن و خانواده.** ج۱. تهران. دبیرخانه نشست اندیشه‌های راهبردی. چ۱.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

| تاریخ دریافت:۱۳۹۴/۱۲/۱۹ | تاریخ پذیرش:۱۳۹۵/۱/۲۱ |

از حکمت عملی تا ادراکات اعتباری علامه طباطبایی(ره) و بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی ـ اسلامی

مالک شجاعی جشوقانی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

malekmind@yahoo.com

چکیده

در این مقاله درصدد هستیم تا ضمن نگاهی به خاستگاه بحث از علوم انسانی اسلامی و بومی در غرب و جهان اسلام، بر کارنامه تلاش‌های صورت‌گرفته در ایران معاصر (با تأکید بر سه دهه پس از پیروزی انقلاب اسلامی) مروری داشته باشیم. با توجه به اینکه معضل اصلی در وضع کنونی را تنقیح‌نکردن مبانی نظری بحث تحول در علوم انسانی از افق سنت فکری اسلامی تشخیص داده‌ایم، در بخش دوم با مطالعه‌ای تطبیقی ضمن بازخوانی طرح فکری مؤسس علوم انسانی مدرن غربی (ویلهلم دیلتای[1] آلمانی)، به تأمل در باب امکانات و محدودیت‌های سنت فکری اسلامی با تأکید بر بحث حکمت عملی و سیر تاریخی آن تا علامه طباطبایی(ره) و نظریه ادراکات اعتباری ایشان می‌پردازیم. در گام نهایی تفاوت‌های پارادایمیک این دو طرح بیان خواهد شد؛ تفاوت‌هایی که تأمل در باب آن، راه برون‌رفت از وضع کنونی علوم انسانی در ایران معاصر را هموارتر خواهد کرد.

1. Wilhelm Dilthey.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

کلیدواژه‌ها: علوم انسـانی ـ اسـلامی، فلسفه علوم انسـانی، ویلهلم دیلتای، حکمت عملی، علامه طباطبایی(ره)، ادراکات اعتباری.

مقام معظم رهبری «مدظله»:

مسئلهٔ دیگر هم مسئلهٔ علوم انسانی است، که از مدّتی پیش این مطلب را مطرح کردیـم؛ دلایـل این کار هم مکرراً گفته شـده. حقیقتـاً ما نیازمند آن هسـتیم که یک تحوّل بنیادین در علوم انسـانی در کشـور به‌وجود بیاید. این به معنای این نیست که مـا از کار فکـری و علمی و تحقیقـیِ دیگران خودمان را بی‌نیـاز بدانیم، نه، برخی از علوم انسـانی ساخته‌وپرداختهٔ غربی‌ها اسـت؛ در این زمینه کار کردند، فکر کردند، مطالعـه کردند، از آن مطالعات باید اسـتفاده کرد. حرف این اسـت که مبنای علوم انسانی غربی، مبنای غیرالهی است، مبنای مادّی است، مبنای غیرتوحیدی است؛ این با مبانی اسـلامی سـازگار نیسـت، با مبانی دینی سـازگار نیسـت. علوم انسانی آن‌وقتـی صحیح و مفید و تربیت‌کنندهٔ صحیح انسـان خواهد بود و به فرد و جامعه نفع خواهد رسـاند که بر اسـاس تفکّر الهی و جهان‌بینی الهی باشـد؛ این امروز در دانش‌هـای علوم انسـانی در وضع کنونی وجـود ندارد؛ روی این بایسـتی کار کرد، فکر کرد.[1]

مقدمه

با ظهور عصر روشنگری در جهان غرب، علوم جدید جای مسیحیت سنتی را گرفتند و درنتیجه، دین از حوزه عمومی جوامع علمی کنار گذاشـته شـد. از این‌رو در غرب معاصر مسئله الهی کردن علم یا علم خداباور مطرح شـده اسـت و کنفرانس‌هایی در این خصوص برگزار شـد که می‌توان به کنفرانس علم در یک زمینه خداباوری که در تابستان ۱۹۹۸ در کانادا برگزار شد، اشاره کرد.[2]

۱. بیانـات مقـام معظم رهبـری در دیدار اسـاتید دانشـگاه‌ها، ۱۳۹۳/۰۴/۱۱ بـرای تفصیل دیدگاه‌هـای مقام معظم رهبـری درباب اهمیـت و ضرورت تحـول در علـوم انسـانی، ر.ک: http://farsi.khamenei.ir/newspart-index?tid=1033،

همین‌طور به کتاب منشـور فرهنگی انقلاب اسلامی (مجموعه موضوعی رهنمودها و دیدگاه‌های رهبر معظم انقلاب اسلامی در عرصه فرهنگ)، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۸، ص۳۴۹-۳۵۸.

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

دکتـر محمدتقـی ایمان در کتاب «روش‌شناسـی اندیشـمندان مسـلمان در علوم انسـانی» به تفصیل به جریان‌هایی که در جهان اسـلام در جهت تأسـیس علوم انسـانی اسـلامی و به‌طور عام «علم دینی» فعالیت می‌کنند اشاره می‌کند؛ بحث از «ظهور جریان‌های احیاگرانه فکری»، و طرح فکـری متفکرانی چون «اسـماعیل راجا الفاروقی؛ تلفیق میراث اسـلامی با میـراث تفکر مدرن»، «سـیدمحمد نقیب‌العطاس؛ آموزش‌وپرورش و علم اسـلامی»، «ضیاءالدین سـردار و اجمالیون؛ علم اسـلامی و اجتهاد»، «سیدحسـین نصر؛ در جسـت‌وجوی علم مقـدس»، «موریس بوکای؛[1] ارزیابـی وحیانیـت قرآن زیر نـور علم مدرن»، «مسـعود العالم چودری؛[2] پارادایـم جهانی و نظام جهانی اسـلامی»، «ارزیابی سـه مدل روش‌شـناختی از علم دینی در ایران»، «رئالیسـم مفهومی خلاقانه؛ ارائه مدلی روش‌شناختی از علم اسلامی» و «افق و چشم‌اندازهای نوین به علم اسلامی» (ایمان و کلاله ساداتی، ۱۳۹۲).

اما در ایران متفکران دینی قبل از انقلاب، با اینکه اسـتاد مطهری نامی از تأسـیس علوم انسانی دینی به میان نیاوردند ولی از رهگذر نقادی بنیادهای علوم انسانی در غرب و ارائه مباحث بنیادین در فلسفه علوم انسانی گام‌های آغازین در این راه را برداشتند. سه‌گانه ایشان در «فلسفه تاریخ» در کنار آثاری چون «جامعه و تاریخ در قرآن»، «نقدی بر مارکسیسم»، «تکامل اجتماعی انسان»، «اسلام و مقتضیـات زمـان» و دیگر آثار فلسـفی-کلامی اسـتاد که در واقـع قطعاتِ پازلِ انسان‌شناسـی، معرفت‌شناسـی و هستی‌شناسی دینی وی هستند، گام‌های نخسـت و درعین‌حال استوار در جهت تأسیس فلسفه علوم انسانی از منظر دینی است.

پس از انقلاب اسـلامی و با شـکل‌گیری دو جریـان از حوزه علمیه قم، این تلاش دنبال شـد؛ جریان نخسـت به‌دنبال تهذیب علوم انسـانی موجود از موضع اسـلامی و بازسـازی علوم انسانی اسلامی بود که از سوی آیت‌الله محمدتقی مصباح یزدی آغاز شد و به تأسیس دفتر همکاری حوزه و دانشـگاه و در گام‌های بعد بنیاد فرهنگی باقرالعلوم(ع) و مؤسسـه امام خمینی(ره) انجامید و جریان دوم، تأسـیس دفتر مجامع مقدماتی فرهنگسـتان (آکادمی) علوم اسـلامی از سوی سید منیرالدین حسـینی شـیرازی بود؛ جریان فرهنگستان علوم، علوم انسـانی موجود را به لحاظ مبنایی، برخاسته از فلسـفه مادی می‌داند و در طرحی حداکثری، در پی تأسـیس دانش‌هایـی کاملاً متفاوت با علوم انسانی غربی است.

1. Maurice Bucaille.

2. Masudul Alam Choudhury.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

در مراکز غیرحوزوی، مؤسسات آموزشی پژوهشی همچون (دانشگاه امام صادق(ع))، (مدرسه عالی شـهید مطهری)، (دانشـگاه علوم اسلامی رضوی)، (پژوهشـگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی)، (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی) و (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه) نیز از مراکزی هستند که ضمن اذعان به امکان و ضرورت اسـلامی (یا بومی)سازی علوم انسانی، کوشیده‌اند تا گام‌های جدی در این راه بردارند (سبحانی، ۱۳۸۶: ص۳۲).

در سـال‌های اخیر تلاش‌های جدیدی برای تبیین مبانی فلسـفی و روش‌شناسـی علوم انسـانی آغاز شـده اسـت؛ تأسیس گروه فلسفه علوم انسانی در پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و انتشار فصلنامه تخصصی روش‌شناسی علوم انسانی توسط این گروه و آغازبه‌کار گروه فلسفه علوم انسانی اسلامی مؤسسـه آموزش عالی حوزوی حکمت وابسته به پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه دینی که نشان از عزم جدی برای تعمیق و توسعه این رویکرد دارد.

به دلیل تأکیدها و هشـدارهای مقام معظم رهبری دربارهٔ وضعیت فعلی علوم انسانی در کشور، شـورای عالی انقلاب فرهنگی با هدف ایجاد تحول و ارتقای علوم انسانی طی مصوبه‌ای در جلسه ۶۵۰ مورخ ۱۳۸۸/۷/۲۱ «شورای تخصصی تحول و ارتقای علوم انسانی» را با این اهداف تأسیس کرد: ابتنای علوم انسـانی بر مبانی نظری جمهوری اسـلامی و انسان‌شناسـی اسـلامی، اصلاح و ارتقای آموزش و پژوهش در علوم انسانی در جهت انطباق با سیاست‌ها و راهبردها و کارآمدسازی آن در شئون کشور و هماهنگ و هم‌افزاشدن نهادهای مسئول و فعال در حوزهٔ علوم انسانی.[۱]

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

مرکـز پژوهش‌های فرهنگـی و اجتماعی صدرا هم در خردادماه سـال ۱۳۸۷ با مجوز رسـمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با این اهداف تأسـیس شـد: انجام مطالعات تخصصی در حوزه مطالعات و مسـائل علوم انسـانی و اجتماعـی در انواع و روش‌های گوناگون با انگیزه پاسـخ‌گویی به نیازهای اساسـی و اولویت‌دار کشـور در چارچوب مبانی ارزشـی انقلاب اسلامی، تلاش برای پرورش اسـتعدادهای انسـانی در حوزه علوم انسـانی و اجتماعی و تلاش برای گسترش زمینه نقد، نوآوری و نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی. نام این مرکز

۱. آدرس وبگاه شورا: http://oe.farhangoelm.ir

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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

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

۱. همایش مبانی فلسفی علوم انسانی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، ۱۳۸۹؛

۲. همایش تحول در علوم انسانی، فرهنگستان علوم اسلامی، ۱۳۹۰؛

۳. همایش ملی روش تحقیق اسلامی در علوم انسانی، بسیج اساتید، ۱۳۹۰؛

۴. همایش ملی تمدن شناخت، دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۱۳۹۰؛

۵. اولین و دومین کنگره ملی علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۰-۱۳۹۲؛

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

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

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

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

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

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

گرفته اســت. اما منتقدان معتقدند که اســلامی‌کردن علوم و معارفِ توصیفیِ بشری نه ممکن است و نه مطلوب. علوم و معارف توصیفی انســان متجدد اصولاً و ذاتاً عیب و ایرادی ندارند تا بخواهیم چیز دیگری را جایگزین آن‌ها کنیم. همه عیب و ایراد در علم‌زدگی یا علم‌پرســتی،[1] اســت و اینکه اندیشــه چه در علوم تجربی و چه در علوم انســانی وطن و جغرافیا ندارد؛ اندیشه فراتاریخی است و با اندیشه تحدید می‌شود. از این‌رو صرف اینکه خاستگاه یک اندیشه در غرب باشد، دلیل بر بطلان آن نیست.

به نظر نویسنده صرف‌نظر از دیدگاه‌های سنتی عالمانی چون آیت‌الله جوادی و آیت‌الله مصباح کــه از مبدأ علوم و فرهنگ اســلامی به طــرح این بحث پرداخته‌اند، ســایر دیدگاه‌ها اعم از منتقدان و مدافعان اسلامی‌ســازی، به نوعی ریشــه در آرا و مباحثی دارد که در فلســفه و علوم انسانی غربی مطرح شده است؛ یا آرای پوزیتیویست‌ها و نوپوزیتیویست‌ها و فلاسفه تحلیلیِ علم و دین مبنا قرار گرفته اســت یا آرای منتقدان فلسفه و علم مدرن همچون توماس کوهن[2]، هایدگر[3]، فوکو[4] و رورتی[5] یا متفکران ســنت‌گرا همچون رنــه گنون[6] و مطالعات اخیر در حوزه‌های انسان‌شناســی و مطالعات فرهنگی و پست‌مدرنیسم.

بــه همین دلیل به نظر می‌رســد برای شــکل‌گیری بحثی جدی در باب بنیادهای فلســفی علوم انســانی مدرن و نسبت‌ســنجی آن با مبانی فکری اســلامی، باید به سراغ سرچشــمه‌های اصلی آن در غرب رفت و به اصطلاح قدما «تحریر محل نزاع» کرد. نویســنده کوشــیده اســت تا ضمن مرور کوتاه طرح فکری بنیان‌گذار فلســفه علوم انســانی مدرن در غرب، ویلهلم دیلتای (فیلسوف آلمانی مطالعات علوم انسانی در قرن نوزدهم میلادی) و با نگره‌ای تطبیقی به تأمل در باب امکانات سنت فلسفه اسلامی (با تأکید بر مرحوم علامه طباطبایی(ره)) بپردازد.

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی در غرب

ویلهلم دیلتای، فیلسوف آلمانی قرن نوزدهم که از او به‌عنوان مؤسس فلسفه علوم انسانی مدرن یاد می‌کنند،[1] در دوره متقدم فکری خود معتقد بود که بنیاد علوم انسانی در روان‌شناسی است و از آن به‌عنوان «اولین و بنیادی‌ترین» علوم انسانی یاد می‌کرد، چرا که آنچه در این علم تحلیل می‌شود واقعیتِ کلِ تجربهٔ انسان است و این علم، علمِ تجربه درونی است، بنابراین «علم برتر»[2] و برای همهٔ علوم انسانی علم بنیادی است. با ورود مفهوم «تجربهٔ زیسته» به منظومه فکری دیلتای، زمینه برای گشت دیلتای از روان‌شناسی به هرمنوتیک فراهم می‌شود.

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

> «در پرتو وضعیت کنونی علوم انسانی، من تعهد کرده‌ام برای اصل مکتب تاریخی و آن قسم تحقیقات اجتماعی که اکنون زیر نفوذ این مکتب است بنیادی فلسفی فراهم کنم... به‌این‌ترتیب در وجود من هم نیازی و هم طرحی برای بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی به وجود آمد.» (دیلتای، ۱۳۸۸: ص۱۰۷).

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

---

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

2. The master science.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

معرفت علمی ناظر به جهان انسانی را به همان میزان از «علمیتی»[1] که در علوم طبیعی سراغ داریم طرح کرد؟ این فکر دیلتایی که با علوم انسـانی باید به همان شـیوه علوم طبیعی و روشـمند مواجه شد نگاه پوزیتویستی است. حتی وی، نقدِ عقلِ تاریخی خود را به‌عنوان «علمِ تجربی ذهن»[2] طرح می‌کند که این تعبیر هم نشـان از مشـابهت وی با پوزیتیویسم دارد. از سوی دیگر، دیلتای در مقابل هجمهٔ پوزیتیویسم، از مکتب تاریخی و حتی به‌طور خاص‌تر از اصل تاریخ‌مندی دفاع می‌کند.

با انتشـار جسـتار دیلتای با عنوانِ «ظهور هرمنوتیک»[3] در ۱۹۰۰، مسـئله عینیت علوم انسانی و دفاع از اعتبار جهان‌شـمول دعاویِ علوم انسـانی جای دغدغه‌های روان‌شـناختی را می‌گیرد. این جسـتار به‌عنوان نقطه عطف در چرخش فکری او از روان‌شناسی به سمت هرمنوتیک به‌عنوان بنیاد علوم انسـانی اسـت؛ گرچه برخی مفسران از اسـتمرار خط فکری دیلتای سخن گفته و معتقدند که دیلتای روان‌شناسی خودش را رها نکرد بلکه صورت‌بندی جدیدی از آن ارائه داد. (بمباچ، ۱۹۹۵: ص۱۲۷).

رسالت نظریهٔ هرمنوتیکی از نظر دیلتای «حفظ اعتبارِ کلی تفسیرِ تاریخی در مقابل تاخت‌وتازِ بوالهوسـی‌های رمانتیک و فاعلیت (ذهنیت) شـکاکانه از سویی و به‌دسـت‌دادن توجیهی برای این اعتبار - که تمام قطعیت شـناخت تاریخی بر آن بنا شـده اسـت- از سـوی دیگر» است. (دیلتای، ۱۹۹۶: ص۲۵۰).

جایگاه علوم انسانی در طبقه‌بندی علوم

یواخیـم ریتر[4] در «فرهنگنامه تاریخی مفاهیم فلسـفه»، در مورد پیشـینه و خاسـتگاه اصطلاح «علوم انسانی»، احتمالاتی را مطرح کرده است؛ از جمله:

۱. احتمـالاً قدیمی‌تریـن تعاریف این علوم، برگرفته از «Ethics» به‌عنوان یکی از سـه شـاخه سنتی فلسفه غرب در کنار هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی است؛

۲. معادل یونانی و لاتین برای «Mensch» یعنی «homo anthropos»؛

۳. اصطلاحی برای مشخص‌کردن ماهیت انسان؛

1. wissenschaftlich.

2. empirical science of the mind.

3. Die Entstehung der Hermeneutik.

4. Joachim Ritter.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

۴. اصطلاحی مرتبط با لوگوس و با معانی‌ای چون «روح»، «مفهوم» و «سخن‌گفتن»؛
۵. اصطلاحی در زیبایی‌شناسی قرن هجدهم؛
۶. اصطلاحی عام برای دلالت بر فرهنگ؛
۷. اصطلاحی به‌معنای «علوم تاریخی» در برابر «علوم طبیعی»؛
۸. اصطلاحی به‌معنای «علوم اجتماعی» که جهت‌دهنده جامعه و فرهنگ هستند؛
۹. دارای دلالت‌هایی غیردینی و سکولار در اندیشهٔ آگوست کنت[1] (ریتر،۱۹۷۱-۲۰۰۷).

برخلاف آلمان، در فرانسه و انگلستان، همواره تأکید بیشتری بر وحدت و استمرار معرفت علمی بوده است. دیوید هیوم[2] در قرن هجدهم استدلال می‌کرد که علوم سیاسی باید یک علم باشد و اقتصاد سیاسی به‌ویژه در اسکاتلند بخشی از تلاش وسیع‌تر برای فهم ابعاد اخلاقی و سیاسی جامعه بوده است. این تلقی به‌طور گسترده‌ای در اوایل قرن نوزدهم پذیرفته شد؛ به‌ویژه از آن جهت که در فن حکومت‌داری به کار می‌آمد. در زبان آلمانی، بیشتر اصطلاح اقتصاد ملی به کار می‌رفت.

اصطلاح علوم انسانی، در فرانسهٔ قبل از انقلاب به کار رفت و در پس کاربرد آن این اندیشه بود که سیاست را از تبیین‌های تقلیل‌گرایانه‌ای که در نقش عوامل روانی یا اجتماعی اغراق می‌کرد نجات دهد. در انگلستان این اصطلاح از اواخر قرن نوزدهم وارد این زبان شده و اکنون فراگیر است. اما در آمریکا، این اصطلاح همچون چتری مفهومی است که کاربردی عام دارد و همه علوم انسانی متداول را شامل می‌شود. اما اصطلاح «علوم رفتاری» از اواسط قرن بیستم در آمریکای شمالی رواج یافته است و در کشورهای اروپایی کاربرد چندانی ندارد.

اصطلاح علوم انسانی، در دهه ۱۹۵۰، توسط کانگولهلم و گوسدف برای ارجاع به یک سنت فلسفی گسترده‌تر اومانیستی و در تقابل با نگاه متخصصان تکنوکراتی به کار رفت که انسان را برای مدیریت بهتر او، تکه‌تکه می‌کند. فوکو هم این اصطلاح را، ذیل همین معنای اخیر می‌فهمد (شجاعی جشوقانی، ۱۳۹۳: ص۸-۵).

بحث از طبقه‌بندی[3] علوم و تعیین جایگاه معرفت‌شناختی هر علم، موضوعی است که ظاهراً اولین‌بار ارسطو[4] آن را به‌صورت نسبتاً منسجمی مطرح کرده است؛ طبق تفسیر مشهور، ارسطو

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

علوم را به معرفت و علوم نظری[1] و عملی[2] و تولیدی[3] تقسیم می‌کند؛

الـف. معرفـت و علوم نظری: در آن معرفت را برای معرفـت و علم را برای علم می‌خواهند؛ در اینجـا معرفت بما هی معرفت غایت اسـت و هیچ غرض عملی‌ای در کار نیسـت. معرفت و علوم نظری به ۳ زیرشاخه قابل‌تقسیم است:

۱. طبیعیـات کـه ناظر به امور مادی و متحرک اسـت و به جواهر واقعی‌تر می‌پـردازد. در اینجا جسم از حیث حرکت و نه از حیث اینکه وجود دارد، بررسی می‌شود؛

۲. ریاضیات که ناظر به امور مادی و غیرمتحرک است؛

۳. الهیات یا مابعدالطبیعه که با امور غیرمادی و غیرمتحرک سـروکار دارد: «دانش نخسـتین به چیزهـای جدا از مـاده و چیزهای نامتحرک می‌پردازد و قلمـروی آن، «وجود من حیث هو وجود» است» این علم را علم الهی هم دانسته‌اند و طبق تلقی ارسطویی همهٔ علوم به نوعی تابع این علم‌اند.

ب. معرفت و علوم عملی:[4] در آن، معرفت، ناظر و معطوف به عمل اسـت و شـامل سیاسـت، لشکرکشی، خطابه و علم اقتصاد است. البته در فلسفه اسلامی آن را به سه قسم اخلاق، تدبیر منزل و سیاست مدن دسته‌بندی کرده‌اند.

ج. معرفت و علوم تولیدی یا هنری: که ناظر به تولید و صنعت اسـت. همهٔ اقسـام هنر از قبیل هنرهای کلامی (داستان، شعر، نثر، نمایشنامه و...) و غیرکلامی (نقاشی، مجسمه‌سازی، معماری و...)، ذیل همین عنوان قابل طبقه‌بندی هستند.

تأمل در باب سرنوشـت و سـیر تاریخی طبقه‌بندی علوم ارسطویی در جهان اسلام و پیامدهای آن، عبرت‌انگیز است؛ اینکه چرا این قسم از معرفت و زیرشاخه‌های آن چندان مجالی برای رشد و توسـعه در جهان اسلام پیدا نکرد، محتاج تبیین‌های معرفت‌شناختی، دین‌شناختی، جامعه‌شناختی و حتـی حقوقی اسـت، چنان که برخی مورخان تطبیقی علم، تذکـر داده‌اند، نوع مواجهه نظام‌های حقوقی هر سـنت فرهنگی-تمدنی با مسئله تکوین علم و نظام‌های علمی، نقشی تعیین‌کننده دارد. حکمای مسلمان همچون کندی، فارابی، ابن‌خلدون، ابوالحسن عامری، ابن‌سینا، ابن‌رشد، غزالی،

1. theoretical.
2. practical.
3. poetical.
4. Practical.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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

تحلیل وضعیت حکمت عملی در تمدن اسلامی

با توجه به طبقه‌بندی علوم حکمای مسلمان، آنچه در آن به مباحث مرتبط با علوم انسانی نزدیک‌تر است و به نوعی «پیشاتاریخ»[1] این علوم می‌تواند باشد، حکمت عملی است. فارابی در کتاب «التنبیه علی سبیل السعادة»، که تأثیر اخلاق نیکوماخوسِ ارسطو بر آن مشهود است، از اصطلاح «الفلسفة المدنیة» استفاده کرد. ظاهراً در فرهنگ اسلامی، فارابی نخستین و تنها فیلسوفی است که این تعبیر را به کار برده است.[2] در این اثر، فارابی به همان شیوهٔ مرسوم، فلسفه را به دو فلسفهٔ عملی و نظری، و فلسفهٔ نظری را به سه بخش ریاضیات، طبیعیات و مابعدالطبیعه تقسیم می‌کند؛ اما فلسفهٔ عملی که فارابی آن را فلسفهٔ مدنی نیز می‌خواند تنها بر دو قسم اخلاق و فلسفهٔ سیاسی است.

از سوی دیگر، غالب حکمای مسلمان در بحث حکمت عملی، نبوت را در کانون مباحث خود قرار داده‌اند، به‌گونه‌ای که حتی هانری کُربَن[3] فلسفهٔ سیاسی فیلسوفان اسلامی را فلسفهٔ نبوی می‌خواند.

صدرالمتألهین شیرازی (ملاصدرا) هم اثر ویژه و مستقلی در باب حکمت عملی ندارد. پس از ملاصدرا و در سنت حکمت متعالیه توجهی جدی به حکمت عملی نشد؛ برای مثال حاج ملاهادی سبزواری، که از مهم‌ترین شارحان و معلمان حکمت متعالیه به‌شمار می‌آید، در کتاب «اسرارالحکم» و در ذیل بحث از حکمت عملی، به احکام شرعی پرداخته است.[4] حتی علامه

1. Pre-History.

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

3. Henry Corbin.

۴. ر.ک: توانایی‌های سیاسی فلسفه اسلامی، احمد بستانی، مجله نقد و نظر، ش۵۴، تابستان۱۳۸۸. این پژوهش، جامع‌ترین جستار در این موضوع به زبان فارسی است. ارجاعات به متون فلاسفه اسلامی در حکمت عملی- البته پس از تطبیق- به نقل از همین منبع بوده است.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

طباطبایی(ره) و شـاگردان هم ظاهراً به جز اشـاراتی کوتاه به تقسیم‌بندی حکمت نظری و عملی، در این باب و امکانات و محدودیت‌های آن تأمل فلسـفی نکرده‌اند؛ البته حکم اخیر در باب شـاگردان علامه طباطبایی(ره) یک اسـتثنای مهم دارد و آن، آثـار و تأملات آیت‌الله جوادی آملی به‌ویژه کتاب «هندسـه عقـل در معرفت دینـی» و از آن مهم‌تر مقدمه ایشـان بر اثر درخشـان «مفاتیح‌الحیات» اسـت. حضـرت آیت‌الله جوادی آملی در مقدمه این کتاب که مشـتمل بـر ۱۵ اصل، حاوی مبانی نظری مفاتیح‌الحیات اسـت به بیان مباحث جهان‌شناسـی، معرفت‌شناسی، تکالیف الهی انسان و بایدها و نبایدهای زندگی انسان الهی می‌پردازند. استاد در این مقدمه با بیان این مطلب که «تمدن هـر جامعـه در آینه تدین آن ظهـور می‌کند» چگونگی زندگـی دنیوی مبتنی بر معـارف وحیانی را مرحله چهارم از سـیر عرفانی انسـان یعنی «سـیر من الخلق الی الخلق بالحق» عنوان نموده‌اند و این ظهور را در ساحت مسائل روزمره اجتماعی و سیاسی در ترازوی تحلیل قرار می‌دهند (جوادی آملی، ۱۳۹۳: ص۶۰-۳۹). از جمله آثاری که بر مبنای این مقدمه نگاشـته شـده «مدیریت دانش دینـی (دین‌بنیان): طرح مسـئله «مدیریت دانش» در «تمدن دینی»» اسـت؛ در این اثر بیان شـده اسـت که مدیریت دانش و بازتعریفی از آن در تمدن دینی بر اسـاس مبادی و مبانی دین اسـلام، و نیز سنت‌های دانشی دانشمندان جهان اسلام، می‌تواند سرآغاز نگرشی جدید در قلمروی مدیریت و تدبیر امور مسـلمانان باشـد و افق‌های جدیدی روی عالمان و عاملان مدیریت بگشـاید. در این پژوهش از الگوی روش‌شناختی شکل‌گیری مسائل و نظریه‌ها در یک تمدن استفاده شده است و از نظر محتوای تحلیلی و توصیفی بر مبنای مدل، سِـفْرهای چهارگانه (اَسفار اربعه) به‌عنوان مدل پایه تمدن دینی و بر اسـاس اصول و مبانی پانزده‌گانه این تمدن اسـت. این اصول و مبانی از اندیشه‌های حضرت آیت‌اللّه جوادی آملی اقتباس شده‌اند.[1]

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

۱. ر.ک: «مدیریت دانش دینی (دین‌بنیان): طرح مسئله «مدیریت دانش» در «تمدن دینی»»، نوشته محمد موسی‌خانی و همکاران در فصلنامه تخصصی اسلام و مدیریت سال دوم بهار و تابستان ۱۳۹۲ شماره ۳، ص۴۷-۴۲.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

مصلحت عمومی، به بررسی تفصیلی تاریخ حکمت عملی در ایران می‌پردازد. به اعتقاد طباطبایی، فلسفه اسلامی در سیر نهایی خود با ملاصدرا و پیروانش، با اِعراض از دنیا و توجه به مباحثی چون معاد جسمانی، به دریافتی «غیرمدنی» از فلسفه می‌انجامد.[1]

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

طبق این تحلیل، حتی در فرض غیبت کلی مباحث این فلسفه‌ها در سنت‌های فلسفی کلاسیک، این به‌هیچ‌وجه به‌معنای خنثی‌بودن فلسفه‌های کلاسیک دربارهٔ موضوعات فوق نیست، چرا که این سنت‌ها می‌توانند با توجه به مبانی و مبادی ویژهٔ خود، به بازسازی و خلق مباحث مربوط به این فلسفه‌ها بپردازد.

و نکته مهم‌تر آنکه چون حکمای اسلامی از فارابی تا ملاصدرا هم‌سو با نظام فلسفی ارسطو، موضوع فلسفه را موجود بما هو موجود دانسته‌اند، ناگزیر از پذیرش یکی از دو گزینه‌اند: ۱. اینکه اصولاً هویت مستقلی برای این مباحث قائل نشوند؛ ۲. اینکه برای موضوع فلسفه‌های مضاف یا انضمامی، جایگاهی در نظام «موجود بما هو موجود» یافته و به‌عبارت‌دیگر، آن‌ها را از عوارض اولیه و ذاتی وجود قلمداد نمایند. در واقع چون این فلسفه‌ها در مورد عوارض موجودات مادی و طبیعی بحث نمی‌کنند، پس باید جایگاه موضوع آن‌ها در گسترهٔ مفهوم موجود بما هو موجود یا موجود مطلق و رها از قیود مادی مشخص شود. بنا بر ضوابط کلی سنت فلسفه اسلامی، فلاسفهٔ اسلامی علی‌القاعده موضوعات همهٔ فلسفه‌های مضاف را از تقسیمات اولیه موجود بما هو موجود خواهند شمرد (غفاری، ۱۳۹۱: ص۶۴-۴۷).

---

۱. دکتر طباطبایی در کتاب «ابن‌خلدون و علوم اجتماعی» تصریح می‌کند که تا موقعی که «فردیت» به مفهوم جدید آن که معادل «Individual»، است و مفهومی نو و در بافت فلسفهٔ جدید غربی معنادار است شکل نگیرد، بنیادگذاری علوم انسانی و اجتماعی ممتنع خواهد بود. ص۳۴۲.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

علامه طباطبایی(ره) و امکانات نظریه ادراکات اعتباری برای فلسفه علوم انسانی

در تاریخ فلسـفه اسلامی از ادوار سه‌گانه حکمت مشاء، اشراق و متعالیه به نمایندگی ابن‌سینا، سهروردی و ملاصدرا سخن گفته‌اند و علامه طباطبایی(ره) ذیل مکتب حکمت متعالیه فهم می‌شود، اما باید گفت که ایشان صرفاً در حد یک شارح یا مفسر ملاصدرا نبوده‌اند و در بسیاری از مواضع، دیدگاه‌های مسـتقل فلسـفی خود (تکمیلی، تصحیحی و انتقادی) را داشته‌اند که به اهم آن‌ها اشاره می‌شود:

ناکارایی برهان لَم در فلسفه؛
ارجاع مقوله أین به مقولهٔ وضع؛
تسرّی حرکت در همه مقولات؛
نقد نظریه مُثُل افلاطونی؛
تقریر جدید از برهان صدیقین؛
و... .[1]

علامـه طباطبایـی(ره) در اصـول فلسـفه و در ضمن چهـار مقاله به‌صورت مبسـوط، مسـائل معرفت‌شناختی را از ابعاد مختلف بررسی کرده‌اند و ضمن ارائه تبیین‌های معرفت‌شناختی ایجابی، به نقادی نظریات سوفسطاییان، شکاکان جدید، ماتریالیست‌ها و ایدئالیست‌ها پرداخته‌اند.[2]

ایشـان در این کتاب، به‌ویژه جلد سـوم، به مسـائلی پرداخته‌اند که ظاهراً هیچ‌گونه سابقه‌ای در تاریخ فلسـفه اسلامی نداشـته بلکه کاملاً جدید است؛ مسـائلی چون: پیدایش کثرت در ادراکات بشری و ادراکات حقیقی و اعتباری؛ که به‌صورت تفصیلی به این دو موضوع مهم پرداخته‌اند. استاد مطهری(ره) در این زمینه آورده‌اند:

> در ضمن این کتاب به قسـمت‌های برخورد خواهد شـد که در هیچ‌یک از فلسفه اسلامی و فلسفه اروپایی سابقه ندارد، مانند معظم مسائلی که در مقاله پنجم حل شده و آنچه در مقاله ششـم بیان شده است. در مقاله ششـم با طرز بی‌سابقه‌ای به نقادی دستگاه ادراکی

۱. در باب تفصیل ابتکارات فلسـفی علامه به این مآخذ که مورد اسـتفاده ما هم بوده اسـت مراجعه کنید؛ ابتکارات و نوآوری‌های فلسـفی علامه طباطبایی(ره)، عبدالرئوف مصباح، فصلنامه کوثر معارف، سال هفتم، شماره ۱۷، ۱۳۹۰، ص۱۵۹-۱۸۸.

۲. اصول فلسـفه و روش رئالیسـم، با حواشی اسـتاد مطهری، ج۱، ص۵۵-۸۸، و ص۹۱-۱۳۰، و ص۱۷۶-۲۱۴، ج۲، ص۳۹-۱۴۰، وص۱۵۷.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

و تمییز و تفکیک ادراکات حقیقی از ادراکات اعتباری پرداخته شـده اسـت. در این مقاله هویت و موقعیت ادراکات اعتباری نشـان داده می‌شـود و فلسفه از آمیزش با آن‌ها بر کنار داشـته می‌شـود و همین آمیزش نابجاست که بسـیاری از فلاسـفه را از پا در آورده است (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۱۹).

متفکـران و محققانی که به نظریه ادراکات اعتباری پرداخته‌اند، آن را از زاویهٔ فلسـفی بررسـی نکـرده و بـا مبانی صدرایی علامه طباطبایی(ره) همچون اصالت وجود، حرکت جوهری و تشـکیک وجود نسـنجیده‌اند، و این نظریه را بیشتر حاشیه‌ای بر فلسفهٔ ایشان و عمدتاً متأثر از مباحث مطرح در اصـول فقه دانسـته و بـه آن بیشـتر از زاویه دغدغه‌های اصولـی، کلامی و فلسـفه اخلاق توجه کرده‌اند. از سـوی دیگر به دلیل غلبهٔ ذهنیت معرفت‌شناسانهٔ ناشی از حضورِ پررنگ گفتمان فلسفه تحلیلی در ایران معاصر، کمتر قرائتی وجودشناسـانه از این نظریه ارائه شـده است؛ خلأیی که این مقاله، گامی کوچک در جهت پرکردن آن برداشته است.

علامه طباطبایی(ره) این نظریه را نخسـتین‌بار قبل از مقاله ششـم اصول فلسفه، در رسائل سبعه ارائـه کـرد و آن را در زمینه‌های متعددی چـون علم‌النفس، حرکت ارادی، معرفت‌شناسـی، کلام، تفسـیر، فلسفه سیاسی، فلسـفه اجتماعی، معرفت‌شناسـی اجتماعی، فلسـفه حقوق، فلسفه فقه، انسان‌شناسی و اخلاق به کار گرفت. رسائل سبعه،[1] مجموعه هفت رساله است که به ترتیب تاریخ نـگارش عبارت‌اند از: التركيب، التحليـل، الاعتباريات، المغالطه، البرهـان، المنامات و النبوات، القوه و الفعل.

طبق برداشت استاد مطهری، علامه طباطبایی(ره) احتمالاً اصل ایده نظریه ادراکات اعتباری را از استاد اصول فقه خود، مرحوم محقق اصفهانی گرفته‌اند. علامه طباطبایی(ره) از سال ۱۳۰۴ شمسی، به درس مرحوم حاج شیخ محمدحسین اصفهانی (محقق اصفهانی) حاضر شده است و ایشان در آثار خود به‌ویژه نهایه الدرایه در باب اعتباریات مطالب قابل‌توجهی را آورده‌اند، اما چنان‌که گفته‌اند معلوم نیست که در همان یکی دو سال نخست محقق اصفهانی این مطالب را طرح نموده باشند یا این مطالب به علامه طباطبایی(ره) انتقال یافته باشد.[2]

نکتـهٔ مهم آن اسـت که علامـه طباطبایـی(ره) این بحـث را آگاهانه ذیل مباحث فلسـفی طرح

۱. طباطبایی، محمدحسین، رسائل سبعه، چاپ اول، قم، بنیاد فکری علمی علامه طباطبایی(ره)، ۱۳۶۲.

۲. فی‌المثـل ر.ک: پیگیری و نقد فرااخلاق سـینوی در آرای محقق اصفهانی و علامـه طباطباییره، محمود مروارید، فصلنامه اخلاق، شماره ۱۰، پاییز و زمستان ۱۳۸۶، ص ۵۷.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

کرده‌اند، ایشـان در مقاله نخسـت اصول فلسـفه، تحت عنوان «فلسـفه چیسـت؟» آورده‌اند: «ما کـه خواه‌ناخـواه، غریـزۀ بحث و کاوش از هر چیزی که در دسـترس ما قرار بگیـرد و از علل وجود وی داریـم، بایـد موجودات حقیقی و واقعـی (حقایق به اصطلاح فلسـفه) را از موجودات پنداری (اعتباریـات و وهمیات) تمییز دهیم» (طباطبایی، ۱۳۷۴:ص۳۲). به نظر علامه، فلسـفه به تمییز موجودات حقیقی (حقایق) از موجودات غیرحقیقی (اعتباریات و وهمیات) می‌پردازد و باید نحوۀ وجود اعتباری را از وجود حقیقی تفکیک کند. بنابراین بحث ادراکات اعتباری بحثی فلسفی است و به نحوه‌ای از وجود، یعنی موجود اعتباری می‌پردازد و اعتباریات قسیم حقایق در اصطلاح فلسفی اسـت و این تقسـیم از تقسیمات اولی فلسفه به‌شـمار می‌رود. هرچند علامه لوازم این دیدگاه خود را در سـایر مباحث و ابواب فلسـفی و از همه مهم‌تر نوع تلقی متافیزیکال و وجودشناسانه‌ای که از فلسفه دارند، دنبال نکرده‌اند.

طبق بیان علامه طباطبایی(ره):

> ممکن است انسان یا هر موجود زنده دیگر (به اندازه شعور غریزی خود) در اثر احساسات درونـی خویش کـه مولود یک سلسـله احتیاجات وجودی مربوط به سـاختمان ویژه‌اش می‌باشد، یک رشته ادراکات و افکاری بسازد که بستگی خاص به احساسات مزبور داشته و بهعنـوان نتیجـه و غایت، احتیاجات نام‌برده را رفع نمایـد و به ابقا و زوال و تبدل عوامل احساسـی یا نتایـج مطلوبه زائل و متبدل شـود (و این‌ها همان علـوم و ادراکات اعتباریه بالمعنیالاخص میباشند) (طباطبایی، ۱۳۷۴: ص۱۵۶-۱۵۸).

پرسش کلیدی آن است که جایگاه نظریۀ ادراکات اعتباری در تقسیم‌بندی سنتی فلاسفه اسلامی از حکمت نظری و عملی کجاسـت؟ آیا علامه طباطبایی(ره) از بحث حکمت نظری و عملی عبور کـرده و ادراکات اعتبـاری را بر مبنایی متفاوت گذاشـته‌اند؟ آیا تفکیـک حکمت نظری و عملی در سنت فلسفۀ اسلامی با لوازم تحلیل علامه طباطبایی(ره) از ادراکات اعتباری هم‌خوانی دارد؟

پیش‌تـر، از رویکرد ابن‌سـینا در تقسـیم حکمت به عملـی و نظری و تفاوت و نسـبت آن‌ها با یکدیگر سـخن گفتیم؛ اغلب حکمای اسلامی مبنا و تقسیم‌بندیِ ابن‌سینا در باب حکمت نظری و عملـی را پذیرفته‌اند، حتی صدرالمتألهین نیز که در حکمـت متعالیه مبنای اصالت وجود را تثبیت و مبرهن کرده و بر اسـاس آن به اثبات حرکت جوهری و اتحاد عقل، عاقل و معقول پرداخته است، چندان لوازم دیدگاه خود در بحث حکمت نظری و عملی را دنبال نکرده است.

به نظر می‌رسـد که بحث ابن‌سـینا و دیگر حکمای اسـلامی در این باب از منظری ماهوی و از جهت توجه به اقتضائات ماهیت انسـان بوده اسـت. از این منظر، نفس ناطقه، حقیقت آدمی است

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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

امــا علامه طباطبایی(ره) در بحث ادراکات اعتباری، بــه طرح حکمت عملی و نظری از منظری وجودی پرداخته اســت. از این منظر و برخلاف تحلیل فوق‌الذکر، مفاهیم حصار اشیا نیستند بلکه مرزهایــی هســتند که اعیان خارجی در حدود آن مرزها بر ذهن خطــور می‌کنند. طبق اصولی چون اصالت وجود و تشکیک وجود، در عالم هستی، جز هستی و مراتب و درجات تشکیکیِ آن چیزی وجود ندارد و حقیقت انسانی هم نه «ماهیت نوعی و نفس ناطقه»، که چیزی جز «وجود خارجی» او نیســت، بلکه بر اســاس مبادی انسان‌شــناختی ملاصدرا، وجود خاص انســانی، «وجودی رو به تمامیت» است و حکمت نظری و عملی در نسبت با این تمامیت معنا پیدا می‌کند.

بر این مبنا، انســان در ســیر خاص وجودی خود هرلحظه فعلیتی تازه پیدا می‌کند و علوم نظری اعــم از حقیقی و اعتباری، افق پیش روی او را روشــن می‌کند. ادراکات اعتباری ابتکار ویژهٔ علامه طباطبایی(ره) است که «وجود رو به تمامیت» یا «وجود خاص انسانی» را بنیاد نظر و عمل می‌داند. این بحث، در تداوم سنت حکمت عملی مرسوم در فلسفه اسلامی نیست، بلکه مرحله‌ای عمیق‌تر را می‌پیمایــد تــا امکان حکمــت عملی را بیان کند. این نظریه، تفســیری بر اســاس اصالت وجود، حرکت جوهری، وحدت نفس و بدن یا «وجود متصرّم و رو به مرتبهٔ تجرد انسان» است، و حکایت از این دارد که می‌توان نظاماتی بر اســاس علوم اعتبــاری در اجتماع بنا کرد که تحت راهبری وجود و نظم تکوینی جهان، انســان را در جهت غایات حقیقی او پیش برد (طالب‌زاده، ۱۳۸۹: ص۵۴-۵۳).

از آنجا که وجود خاص انســانی، «زمان‌مند» اســت و در زمان متحقق می‌شود، بحث ادراکات اعتباری برای نخســتین‌بار مجال اندیشــیدن بــه کمال نوع انســان در پرتوی زمان یــا تمامیت‌یافتن وجود خاص انســانی در منظری تاریخی را به دســت می‌دهد. البته باید به این نکته توجه داشت که «تاریخی»بــودن، با صِرف «زمانی»بودن، حتی با اتکا بــه مبانی‌ای چون «حرکت جوهری»، تبیین نمی‌شــود و تبیین آن نیازمند مقدمات دیگری از جمله «هویت جمعی»داشتن و اصل «اتحاد عاقل و معقول» و تبیین نسبت معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی «فرد»، «جامعه» و «تاریخ» و... است.[1]

ذکــر این نکتــه ضروری و تعیین‌کننده اســت کــه «زمان‌مندی» برخاســته از حرکت جوهری،

۱. حتی دامنهٔ بحث را می‌توان فراتر برد و از مبانی الهیاتی ـ کلامی تاریخیّت سخن گفت.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

تفاوت‌هـای جدی با بحث «تاریخیّت» و از آن مهم‌تر اصـلِ «تاریخ‌مندی»، آن‌چنان‌که در مکتب تاریخی قرن نوزدهم مطرح شده، دارد. مکتب تاریخی بیش از آنکه رویکردی متافیزیکی و فلسفی داشـته باشـد، رویکردی تجربـی و فرهنگی-جامعه‌شـناختی دارد و اگر بخواهـم از تعابیر ریچارد رورتـی بهره ببرم، به انسـان به‌عنوان «نوع طبیعی» یا حتی «ذات تاریخـی» نمی‌نگرد بلکه صراحتاً آدمی را محصولِ تاریخ و جامعه می‌داند.

از آن گذشته، این تلقی که «اشیا و پدیده‌ها، هویتی مستقل از آنچه در تاریخ به ظهور می‌رسد، ندارنـد»، عقیده‌ای کاملاً جدید و از عوارض مدرنیته اسـت. با اینکـه اصطلاح «تاریخ‌گرایی»[1] از اواسط قرن نوزدهم، طرح جدی خود را می‌یابد، می‌توان گفت که ظهور آن با مدرنیته مناسبت دارد و بر اساس آن، هیچ تفکری، هویت حقیقی ندارد و ما با ماهیات اشیا و امور سروکاری نداریم، چرا که اساساً ماهیتی ندارند و آنچه با آن سروکار داریم تابع اوضاع خاص تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسـی اسـت (پازوکی،۱۳۸۳: ص۶-۵). بنابراین مشـکل می‌توان به یک‌باره از «زمان‌مندی» برخاسـته از حرکت جوهری در نظریه علامه طباطبایی، بـه «تاریخیّت» که قلب تپندهٔ طرح فکری دیلتای در بنیادگذاری علوم انسانی است، بدون افزودن دیگر مقدمات، پُل زد.

بنابراین طبق این تحلیل:

اعتبـار «باید و نباید» اسـاس همهٔ درجات و شـئون افعال انسـان را اعم از فـردی، اجتماعی، اخلاقی، حقوقی، سیاسی، دینی، عرفانی و... تشکیل می‌دهد و «وجود رو به تمامیت» انسان تحت حکـمِ «باید» می‌تواند در حیطهٔ قوا و امکانات خود که طبعاً درجات مختلف دارد، بسـط وجودی پیدا کند. اعتبارِ «باید» در حوزهٔ افعال انسانی بنیاد عمل اخلاقی، اجتماعی، دینی، سیاسی، حقوقی و... را تشکیل می‌دهد و راهنمای جهات وجودی متعدد اوست (طالب‌زاده، ۱۳۸۹: ص۴۷-۴۶).

چنان‌که یکی از معاصران گفته اسـت، اهمیت نظریهٔ اعتباریات علامه، بردن بحث به سـطحی اسـت که «کفِ تفکر» اسـت و با این مبنا، می‌توان با مباحث فلسفه علوم انسانی همچون مباحثِ افق فلسـفه‌های قاره‌ای (به‌ویژه فلسـفه‌های حیات) وارد گفت‌وگو شد. آغاز بحث از اعتباریات، در واقع آغازکردن از کف انسـان، یعنی از جایی اسـت که از صرفِ وجود طبیعی فرامی‌رود و فرهنگ (به‌مثابه بنیاد علوم انسانی به معنای عام کلمه) آغاز می‌شود (مصلح، ۱۳۹۲: ص۸-۷ و ۷۵-۷۱).

1. Historicism.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

نتیجه‌گیری

ویلهلم دیلتای که به‌نوعی می‌توان وی را نخستین فیلسوف غربی‌ای دانست که به طرح فلسفی علوم انسانی به نحو مستقل می‌پردازد، و به‌تبع ایمانوئل کانت در بنیادگذاری فلسفی علوم طبیعی و در تداوم طرح فکری متفکرانی همچون دروی‌زن که در جست‌وجوی «کانتِ تاریخ» بودند، طرح فلسفی خود را بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی می‌داند. وی به تأثیرپذیری از کانت در طرح فلسفی، پرسش از شرایط امکانی علوم انسانی و همدلی با سنت معرفت‌شناسی مدرن (از جان لاک[1] تا کانت) اذعان کرده و البته سوژهٔ کانتی را عقل‌زده، منجمد، پیشینی و غیرتاریخی دانسته است و ضمن نقد نظریهٔ وی در باب مقولات، به طرح مقولات واقعی حیات در برابر مقولات صوری کانت می‌پردازد و سعی می‌کند کارآمدی آن برای فلسفهٔ علوم انسانی را نشان دهد.

التفات جدی دیلتای به تاریخ‌مندی سوژه و مواجهه با معضل چگونگی پُل‌زدن از «تجربهٔ درونی» به ساحتِ «جامعه و تاریخ» وی را به طرح هرمنوتیک به‌مثابه بنیاد فلسفی علوم انسانی سوق داد. این گامِ مهم با تبیینی که دیلتای از این موارد ارائه داد ممکن گردید: طرح تاریخ‌مندی تجربهٔ زیسته، تفسیر تاریخی-جامعه‌شناختی از «روح عینی» هگل[2] و تبیین رابطهٔ میان «تجربهٔ زیسته»، «عینیت‌یافتگی‌های حیات» و «تعابیر ناظر به این عینیت‌یافتگی‌ها».

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

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

1. John Locke.

2. Hegel.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

پیشین ممکن نبوده است.

ایشان به کمک بحث «اعتباریات» نشان داده‌اند که نحوهٔ وجود انسان بر نظر و عمل تقدم دارد و نظـر و عمـل، هر دو فرع بر این نحوهٔ وجود و تابع آن اسـت. از ایـن‌رو می‌توان مبحث «ادراکات اعتباری» را طرح وجودشناسـانهٔ (انتولوژیک) حکمت نظری و عملی دانسـت و این نخسـتین‌بار است که وجود انسانی در فلسفهٔ اسلامی، کانون تبیین نظر و عمل واقع می‌شود.

نکتـهٔ مهـم و قابل‌تأمل در این نوع مطالعات تطبیقی آن اسـت که طرح مسـئله علوم انسـانی و پرسش از امکانات فلسفی سنت فلسفه اسلامی برای بازخوانی فلسفهٔ علوم انسانی، بیش از هر چیز با نوع «علم‌شناسی» غالب در این سنت مرتبط است. اگر بتوان از پارادایم‌های سه‌گانه علم‌شناسی در تاریـخ علـم تا روزگار مـا، در قالـب ۳ عنوان کلیِ «علم‌شناسـی ارسـطویی»، «علم‌شناسـی پوزیتیویسـتی» و «علم‌شناسـی پُست‌پوزیتیویسـتی» سخن گفت، تردیدی نیسـت که علم‌شناسی حکمای مسـلمان بیش از همه به پارادایم ارسطویی نزدیک است و طبیعی است که با پذیرش کلی این چارچوب علم‌شناختی، از پذیرش مبادی و لوازم آن هم ناگزیر خواهیم بود.

شـاید مهم‌ترین اتفـاق تاریخی-فرهنگی در تمدن غرب که وجه ممیزهٔ آن از برخی سـنت‌های فکری همچون سـنت اسلامی است، ظهور علم جدید در اواخر قرن شانزدهم و اوایل قرن هفدهم باشـد و آشـنایان با فلسـفه جدید به خوبی می‌دانند که چه تأثیری در مسـائل، راهبردها، پاسـخ‌ها و حتی مبانی فلسـفه جدید غربی داشـته اسـت. اما ظهور علوم انسـانی، متأخرتر از علم طبیعی و متعلق به قرن نوزدهم است و از همان آغاز هم کسانی چون آگوست کنت با تعبیر از جامعه‌شناسی به‌عنـوان «فیزیک اجتماعی»، نشـان داده‌اند که الگوی «علمیّت» از نظـر آن‌ها همان علوم طبیعی است و تلقی پوزیتیویستیک از علم بر ذهن و زبان پیشگامان علوم انسانی غلبه داشته است.

دیلتـای با اینکه نمی‌خواهد از به اصطلاح برکات و نقاط قوت پوزیتیویسـم چشـم بپوشـد، به مکتـب تاریخی و تلقی آن از انسـان و جامعه به‌عنـوان موجوداتی تاریخ‌مند تعلـق خاطر دارد و از همه مهم‌تر آنکه می‌خواهد کانتِ علوم انسـانی باشـد و به پرسـش کانتی در باب شـرایط امکانی بنیادگذاری علوم انسانی بپردازد. فضای فکری وی، هم در طرح مسائل فلسفی و هم در نوع پاسخی که به آن می‌دهد، فضای پس از انقلاب کپرنیکی است. وی اُبژکتیویتهٔ انسان‌محور کانتی را پذیرفته است و به آن رنگ «تاریخیّت» می‌زند.

گفت‌وگوی سـنت‌های فلسـفی که به لحاظ «متافلسـفه»، پارادایم علم‌شناختی و تلقی در باب عینیّت و تاریخیّت آن، تفاوت‌های قابل‌ملاحظه‌ای دارند باید با ملاحظات بیشتری صورت گیرد.

با توجه به نکات فوق باید گفت، سنّت فلسفه صدرایی به روایت علامه طباطبایی(ره)، صرف‌نظر

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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

ما ضمن اینکه قیاس‌ناپذیری فلسفه‌ها را نمی‌پذیریم، امکان طرح پرسش‌های معاصر -از جمله پرسـش از شـرایط امکانی بنیادگذاری نوعی علم ناظر به انسـان (علوم انسـانی)- از سنت فلسفی صدرایـی متأخر و تلاش برای پاسـخ به آن با اتکا به امکانات فلسـفی این سـنت را امکانی معقول می‌دانیم. از «تاریخیت» به‌عنوان یکی از تفاوت‌های مهم و بنیادین فلسـفه معاصر با سـنت فلسفه اسـلامی سـخن گفتیم؛ یکی از وجوه متمایز فلسـفه معاصر غربی ـ به‌ویژه فلسـفه‌های قاره‌ای که از قضـا در دیلتـای و طرح او در باب بنیادگذاری علوم انسـانی نقش کلیـدی دارد ـ همین مضمون «تاریخیّت» اسـت؛ مسـئله «تاریخ» در سنت قاره‌ای و به‌ویژه سـنت مابَعد کانتی ـ هامان، هردر و بیش از همه هگل- در کانون مسائل فلسفی قرار می‌گیرد.

حتی هدف فلاسـفه‌ای چون هوسـرل و هایدگر از تأمل در سنّت تاریخی فلسفه غربی، وارسی گذشـته در مقام گذشته نیسـت، بلکه وارسی «حال» و دقیقاً بررسـی «بحران حال» می‌باشد. عیناً همین نکته را می‌توان در باب تأمل هگل در تاریخ «روان» (پدیدارشناسـی روح) و برداشـت نیچه[1] از نیهیلیسـم گفت. همین واقعیت، تا حدودی توضیح‌دهنده این معناسـت که مضمون «بحران» به اشکال مختلف در سرتاسر سنت ایدئالیسم آلمانی، مارکسیسم، پدیدارشناسی، روان‌کاوی و مکتب فرانکفورت حضور جدی دارد. این بحران را حتی می‌توان در بخش‌هایی از سنت فلسفهٔ تحلیلی که خودآگاه‌تر هستند دید (مثلاً در مانیفست ۱۹۹۲ حلقه وین).

حاصل آنکه در بخش عمده‌ای از سنت فلسفه قاره‌ای، فلسفه به معنای نقد زمان حاضر و ارتقای آگاهی متأملانه بر زمان حاضری اسـت که گرفتار بحران اسـت؛ بحران ایمـان در جهان بورژوایی فرهنگ (کرکگور)، بحرانِ علوم اروپایی (هوسرل)، بحران در علوم انسانی (فوکو)، بحرانِ نیهیلیسم (نیچه)، بحرانِ فراموشـی «هسـتی» (هایدگر)، بحران در جامعه بورژوا-سرمایه‌داری (مارکس[2])، بحـران در سـلطه عقلانیت ابزاری (مکتـب فرانکفورت) و هر بحران دیگری. با این نگاه اسـت که فلسفه به تأملی جدی در باب تاریخ، فرهنگ و جامعه تبدیل می‌شود و فلسفه‌ورزی منجر به بیداری

1. Nietzsche.

2. Marx.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

آگاهـی نقادانـه می‌گردد و هدفی رهایی‌بخـش پیدا می‌کند. در یک کلام در این تلقی، فلسـفه نقد اسـت و به نوعی نقد پراکسیس موجود است چرا که به نظر می‌رسد، پراکسیسِ موجود، غیرواقعی، غیرآزاد، غیراصیل، غیرعادلانه و... است (کریچلی، ۱۳۸۷: ص۱۰۸-۱۰۷).

دیلتای صراحتاً و در فصل ششـم دفتر سـوم مقدمه بر علوم انسـانی با عنوان «فلسـفه به‌عنوان خوداندیشـی جامعه»، می‌گوید: «امروز کار فلسـفه عبارت اسـت از خوداندیشـی انسانی و تفکر جامعـه دربـاره خود... خلاصـه اینکه آنچه ضروری اسـت، معرفت‌شناسـی علوم انسـانی ـ یا به بیان بهتر ـ خود اندیشـی علوم انسـانی اسـت.» (دیلتای، ۱۳۸۸: ص۲۳۸). مقایسـهٔ نکته اخیر با «متافلسفه» غالب در فلسفه اسلامی، به خوبی دشواری مسیری را که باید پیمود نشان می‌دهد.

انقلاب کپرنیکی و تطوّر در معنای اُبژکتیویته، شـرط لازم تحولات بعدی از جمله بنیادگذاری علوم انسـانی اسـت با این توضیح که دیلتای ضمن پذیرش مبادی و لوازم انقلاب کپرنیکی، از آن عبـور می‌کند و به آن رنـگ تاریخیّت می‌زند. بدون توجه به تطور معنـای «عینیّت» و «تجربه»، از فلسـفه‌های پیشـاانتقادی (ماقبلِ انقلاب کپرنیکی)، نمی‌توان به بنیادگذاری فلسفی علوم انسانی از افق فلسفه و حکمت اسلامی که ضرورت زمانه ماست، اندیشید.

و «سـخن آخر» اینکـه ایدهٔ اصلی این مقاله، که شـاید بـرای اولین‌بـار و در فرآیند مطالعه‌ای تطبیقی در ایران معاصر طرح شده آن است که اگر به «تحریر محل نزاعِ» اصلیِ طرحِ فلسفیِ مسئله علوم انسـانی در غرب (پروژه فکری ویلهلم دیلتای) برگردیم و بخواهیم به‌دنبال طرح مسـئله علوم انسـانی از منظر سـنت فکری ـ فلسفی تمدن اسـلامی باشـیم، به دو نکته مهم رهنمون می‌شویم: ۱. طرح مسـئله علوم انسـانی جدیـد (صد البته تنها الگـوی مطلق و انحصاری نیسـت و آلترناتیو هم دارد) در سـنت فکری-فلسـفی اسـلامی باید موضع جدی خود را به دو مقولـه کلان «عینیّت علوم انسـانی به معنای پُست‌کانتی» و «تاریخیّت به‌مثابه قلب تپنده علوم انسانی مدرن» و الزامات انسان‌شـناختی، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و دین‌شناختی آن روشن کند؛ ۲. دو ظرفیت کلان این سـنت که ارتباط نزدیکی به طرح فلسـفی علوم انسـانی دارند را جدی بگیرد؛ نخست: تأملات حکمای مسـلمان در بـاب حکمت عملی و لوازم آن؛ دوم: ظرفیت عظیـم نظریه ادراکات اعتباری مرحوم علامه طباطبایی(ره).

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

منابع

۱. ایمان، محمدتقی و احمد کلاله ساداتی. ۱۳۹۲. **روش‌شناسی علوم انسانی نزد اندیشمندان مسلمان**. قم. انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲. بستانی، احمد. تابستان ۱۳۸۸. «**توانایی‌های سیاسی فلسفه اسلامی**». نقد و نظر. شماره ۵۴. تابستان.
۳. پازوکی، شهرام. ۱۳۸۳. «**تاریخی‌گری و نسبت آن با بنیادهای نظری تاریخ هنر**». فصلنامه خیال. فرهنگستان هنر. ش۱۰. ص۱۳-۴.
۴. جوادی آملی، عبدالله. بهار ۱۳۹۳. **مفاتیح‌الحیات**. قم. نشر اسراء. چ۱۷۱.
۵. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. ۱۳۸۸. **منشور فرهنگی انقلاب اسلامی (مجموعه موضوعی رهنمودها و دیدگاه‌های رهبر معظم انقلاب اسلامی در عرصه فرهنگ)**. تهران. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۶. دیلتای، ویلهلم. ۱۳۸۸. **مقدمه بر علوم انسانی**. ترجمه منوچهر صانعی دره‌بیدی. تهران. انتشارات ققنوس.
۷. سبحانی، محمدتقی. بهار و تابستان. ۱۳۸۶. «**درآمدی بر جریان‌شناسی اندیشه اجتماعی دینی در ایران معاصر**». فصلنامه نقد و نظر. ش ۴۵.
۸. شجاعی جشوقانی، مالک. زمستان ۱۳۹۲. «**دیلتای و بنیادگذاری علوم انسانی**» **در فصلنامه علمی پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی**. سال نوزدهم. شماره ۷۷. ص۹۲-۶۵.
۹. ــــــــــــــ. ۱۳۹۳. **بنیادهای فلسفی علوم انسانی در دیلتای و امکان آن در فلسفه اسلامی متأخر**، رساله دکتری در گروه فلسفه دانشگاه تهران. (منتشرنشده).
۱۰. طالب‌زاده، سیدحمید. ۱۳۸۹. **نگاهی دیگر به ادراکات اعتباری امکانی برای علوم انسانی**. فصلنامه جاویدان خرد. شماره ۱.
۱۱. طباطبایی، جواد. ۱۳۷۴. **ابن خلدون و علوم اجتماعی**. تهران. طرح نو.
۱۲. طباطبایی، محمدحسین. ۱۳۷۴. **اصول فلسفه و روش رئالیسم**. با حواشی استاد مطهری. قم. انتشارات صدرا.
۱۳. ــــــــــــــ. ۱۳۸۷. **بدایه الحکمه**. ترجمه و شرح علی شیروانی. دارالفکر.
۱۴. ــــــــــــــ. ۱۳۶۲. **رسائل سبعه**. قم. انتشارات بنیاد فکری علمی علامه طباطبایی(ره).
۱۵. ــــــــــــــ. ۱۴۲۴ ق. **نهایة الحکمة**. تصحیح شیخ عباس زارعی سبزواری. قم. مؤسسهٔ نشر اسلامی.
۱۶. غفاری، حسین. ۱۳۹۱. «**جایگاه فلسفه دین در سنّت فلسفهٔ اسلامی به روایت ابن‌سینا**». پژوهشنامه فلسفه دین. ش ۲.
۱۷. قربانی، قدرت‌الله. ۱۳۹۲. **نظریه‌های علم مسیحی در جهان غرب**. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۸. کریچلی، سایمون. ۱۳۸۷. **فلسفه قاره‌ای**. ترجمه خشایار دیهیمی. تهران. نشر ماهی.
۱۹. مصباح، عبدالرئوف. ۱۳۹۰. «**ابتکارات و نوآوری‌های فلسفی علامه طباطبایی(ره)**». فصلنامه کوثر معارف. سال هفتم. شماره ۱۷. ص۱۸۸-۱۵۹.
۲۰. مصلح، علی‌اصغر. ۱۳۹۲. **ادراکات اعتباری علامه طباطبایی(ره) و فلسفه فرهنگ**. تهران. روزگار نو.
۲۱. مطهری، مرتضی. ۱۳۷۲. **جامعه و تاریخ**. تهران. انتشارات صدرا.
۲۲. ــــــــــــــ. ۱۳۷۲. **فطرت**. تهران. انتشارات صدرا.
۲۳. موسی‌خانی، محمد و همکاران. بهار و تابستان۱۳۹۲. «**مدیریت دانش دینی (دین بنیان): طرح مسئله «مدیریت دانش» در «تمدن دینی»**»، در فصلنامه تخصصی اسلام و مدیریت سال دوم، شماره ۳، ص۴۷-۴۲.
۲۴. میراحمدی، منصور. ۱۳۸۹. «**بررسی تطبیقی اعتباریات در رساله‌های منطقی علامه طباطبایی**». فصلنامه آیین حکمت. شماره ۵.
25. Bambach, 1995, **Heidegger, Dilthey and the Crisis of Historicism**, Ithaca: Cornell University Press.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]

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

منابع اینترنتی

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

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-09-11]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1395.2.1.3.9]