

انسان فرهیخته سینوی*

علی صحبت‌لو**

دکتر محمدرضا آهنجیان***

دکتر بختیار شعبانی ورکی****

دکتر علیرضا صادق زاده قمصری*****

چکیده

اینکه انسان فرهیخته چگونه انسانی است و با چه معیارها و ویژگیهایی می‌توان چنین انسانی را به منزله محصول تعلیم و تربیت محک زد، همواره سؤال اساسی فیلسوفان بوده است. در پژوهش حاضر هدف این است که با رجوع به مبانی فلسفی و اندیشه‌های تربیتی ابن‌سینا، تصویر انسان فرهیخته را از نگاه وی شناسایی کرده و به تبیین آن بپردازیم. برای تحقق بخشیدن به این هدف با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا، تمام آثار ابن‌سینا و آثار اصیلی که درباره اندیشه‌های فلسفی او به زبان فارسی نگاشته شده بود، مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌های به‌دست‌آمده نشان دادند که در حوزه هستی‌شناسی، وی مفهوم انسان فرهیخته را با مفاهیمی چون خداوند در حکم مبدأ خالق هستی، حاکمیت نظام علیت بر جهان هستی و غایت‌مندی در نظام هستی در یک مجموعه می‌نگرد. در قلمرو معرفت‌شناسی ابن‌سینا، انسان فرهیخته را در گستره هستی می‌نگرد. ابن‌سینا در حوزه ارزش‌شناسی، تصویری که از انسان فرهیخته ارائه می‌دهد شامل موجودی دارای اراده و اخلاق تغییرپذیر است. سرانجام در قلمرو انسان‌شناسی وی انسان فرهیخته را به منزله موجودی واجد اصالت روح، اجتماعی و متفاوت از نظر برخورداری از عقل به تصویر می‌کشد. در نتیجه، نگاه ویژه ابن‌سینا به انسان فرهیخته وی را از سایر فلاسفه متمایز می‌کند. ریشه اصلی این تفاوت به نوع نگاه ابن‌سینا به هستی، ماهیت انسان و رابطه انسان با خدا بازمی‌گردد. در مجموع انسان فرهیخته سینوی با ویژگیهایی مانند داشتن ایمان به خدا، عقل ورزی، برخوردار از اخلاق نیکو، طالب دانش، تندرست، باسواد و صاحب شغل معرفی شده است.

کلید واژگان: مبانی فلسفی تربیت، انسان فرهیخته، ابن‌سینا

تاریخ دریافت: ۹۵/۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۶/۴/۱۹

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه فردوسی مشهد است.

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد

*** استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

**** استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

***** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس

alisoahbatlo@gmail.com

ahanchi8@um.ac.ir

Bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

ali_sadeq@modares.ac.ir

مقدمه

پرسش درباره معنای «انسان مطلوب» موضوعی است که در ادوار تاریخی گوناگون موردتوجه فلاسفه قرارگرفته است. هرچند که از رواج اصطلاح «انسان فرهیخته»^۱ دیرزمانی نمی‌گذرد، فیلسوفان آموزش و پرورش همواره در پی آن بوده‌اند تا تصویری از انسان مطلوب و انسان تربیت‌شده را ترسیم کنند. این کوشش گاهی مستقیم و گاهی با بیان کردن انتظارات خود از محصول تعلیم و تربیت نشان داده‌شده است.

بارو و وودز^۲ (۱۹۸۲) معتقدند که «فرهیخته» واژه‌ای ارزشیابی‌کننده است که معمولاً برای تحسین و ارج نهادن به افراد به‌کار می‌رود و به طورکلی دلالت دارد بر اینکه گوینده، شخص مورد اشاره را فردی «عالی» درجه‌بندی می‌کند. زمانی که صفت فرهیخته به‌کار برده می‌شود، مفهوم «جامعیت» به میان می‌آید. به این معنا که فرد دارای مجموعه‌ای از علوم است؛ در نتیجه او را در مجموعه‌ای از دانشها می‌سنجیم (مجتهدی، ۱۳۹۳).

با بررسی مختصر فرهنگ انگلیسی آکسفورد می‌توان دریافت که مفهوم «تربیت‌یافته» را فلاسفه تعلیم و تربیت از قرن نوزدهم به بعد در معنای توصیف‌کننده رشد همه‌جانبه فرد به لحاظ اخلاقی، عقلانی و روحی به کار برده‌اند (هرست^۳ و پیترز^۴، ترجمه کریمی، ۱۳۸۹). انسان فرهیخته کسی است که در همه ابعاد تربیتی رشد یافته است (تقی‌پورظهیر، ۱۳۸۹). بنابراین، انسان فرهیخته انسانی است که در زمان حال با توجه به شرایط موجود زمانی و مکانی بتواند از توانمندیها و قابلیت‌های خود برای حل مسائل و مشکلات خود بهره بگیرد و با توجه به شرایط موجود خودش را در جنبه‌های گوناگون فردی و اجتماعی ارتقا بخشد و مهارت‌های لازم را برای زندگی بهتر در این قرن کسب کند.

در تاریخ اندیشه‌های تربیتی و متون تخصصی تعلیم و تربیت دیدگاه‌هایی متفاوت در زمینه ویژگی‌های انسان فرهیخته ارائه شده است. در مرور تاریخی-تحلیلی، موضع دیدگاه‌های تربیتی درباره انسان فرهیخته مورد مطالعه همه‌جانبه قرارگرفت. در یکی از این تلاشها برای دسته‌بندی آرای گوناگون درباره مفهوم انسان فرهیخته، دیدگاه‌های مطرح‌شده در چهار مقوله، دیدگاه انتقال دانش^۵، دیدگاه عقلانی^۶، دیدگاه جامع یا یکپارچه^۷ و دیدگاه سؤال-محوری^۸ دسته‌بندی شده است

1. Educated man
2. Barrow & Woods
3. Paul Heywood Hirst (born 1927- ...)
4. Richard Stanley Peters (1919-2011)
5. The knowledge transmission view
6. The rational view
7. The integrated view
8. The question-generation view

(مهرمحمدی، ۲۰۰۴). در دیدگاه اول، صرفاً دارا بودن دانش به عنوان ویژگی انسان فرهیخته مدنظر قرار گرفته است، اما در دیدگاه دوم، ویژگیهای دیگر که حاکی از رشد قوه شناختی اوست، مورد توجه قرار گرفته است. دیدگاه سوم رشد قوه عاطفی را هم، علاوه بر دو دیدگاه قبلی، مورد توجه قرار داده است، اما در دیدگاه چهارم، علاوه بر اینکه هم رشد قوه شناختی و عاطفی را در نظر گرفته، مفهومی تازه را در این زمینه ارائه کرده است (نامی، ۱۳۸۴).

در دوران معاصر افراد شهیری مانند پیترز، هرست، نیومن^۱، آرنولد^۲، داونی^۳، لاودفوت^۴ و تلفر^۵ از میان فیلسوفان تعلیم و تربیت به مسئله انسان فرهیخته پرداخته‌اند. این فلاسفه در حوزه تعلیم و تربیت افرادی شناخته شده‌اند و کتابها و مقالاتی درباره انسان فرهیخته از آنها منتشر شده است.

مرور اندیشه‌های پیترز نشان داد که او آرمان نظام تعلیم و تربیت خود را انسان فرهیخته می‌داند (پیترز، ۱۹۷۰). هرست و وایت نیز آرمان تربیتی خویش را «تربیت شخص آزاداندیش» می‌دانند که باید به «اشکال دانش»^۶ دست پیدا کند (شعبانی ورکی و شجاع رضوی، ۱۳۸۵). نیومن هم فارغ‌التحصیل دانشگاه خود را «انسان شریف»^۷ می‌نامد و منظور او همان روشن‌اندیشی، هوشمندی و تعالی عقلی است که افلاطون، سقراط و بوعلی در پی آن بودند (زیباکلام مفرد، ۱۳۷۹). آرنولد هم فرهنگ را کمال انسانی می‌پندارد. وظیفه یک انسان با فرهنگ یا فرهیخته نشر فرهنگ است (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۷). داونی، لاودفوت و تلفر (۱۹۷۴) نیز آرمان تربیتی خویش را تربیت انسان فرهیخته بیان کرده‌اند. تلفر در کتاب خود با عنوان «آموزش و پرورش و روابط شخصی» به معرفی مفهومی از شخص فرهیخته دست می‌یازد که نسخه دیگری از مفهوم پیترز است (ترجمه شعبانی ورکی و شجاع رضوی، ۱۳۸۵).

مارتین (۱۹۸۱)، مسأله «انسان فرهیخته» را به نقد کشیده و این موضوع را با چالش جدی مواجه ساخته است. او آرمان آموزشی جنسیت‌گرا و غیر جنسیت‌گرا را مورد نقد قرار داده و بر این باور است که پیترز، داونی، لاودفوت، تلفر، وودز و بارو از دریچه چشم ذکور به انسان فرهیخته می‌نگرند (پالمر، ۱۳۹۱)، ترجمه جمعی از مترجمان). او معتقد است که شخص فرهیخته پیتیزی متعلق به برج عاج است. شخصی که علوم را درک می‌کند، ولی درباره استفاده‌های آن نمی‌اندیشد. کسی که به نتیجه‌گیریهای اخلاقی نائل می‌شود، ولی هیچ توجه یا علاقه‌ای نسبت به سایرین

1. John Henry Newman (1801-1890)
2. Matthew Arnold (1822-1888)
3. Robert S. Downie
4. Eileen M. Loudfoot
5. Elizabeth Telfer
6. Forms of knowledge
7. Gentleman

احساس نمی‌کند (هرست و وایت، ترجمه شعبانی‌ورکی و شجاع رضوی، ۱۳۸۵). مارتین (۲۰۰۰) معتقد است که زن و مرد نسبت به هم صفت ممتازی ندارند، اما هدف واحد برای تربیت هر دو جنس این است که باید هر دوی آنها به طوریکسان تربیت شوند و در فرایند این تربیت اجتماعی، از لحاظ سیاسی، فرهنگی و اقتصادی سودمند و «تولیدکننده» و دارای «بازتولید» باشند.

تحلیل دیدگاهها دربارهٔ انسان فرهیخته نشان می‌دهد که تمام متفکران از عصر یونان باستان، قرون وسطی و دورهٔ رنسانس تا دورهٔ معاصر به مسئلهٔ انسان فرهیخته پرداخته‌اند. همچنین فیلسوفان و مربیان بزرگ اسلامی و مشرق زمین دربارهٔ انسان فرهیخته و ویژگیهای او نظرات و دیدگاههای ارزشمندی ارائه کرده‌اند. در میان فیلسوفان مسلمان، ابن‌سینا (۴۲۸-۳۷۰ ه.ق.) در حکم یک مربی-فیلسوف بزرگ از وجاهت کافی برخوردار است. او، به‌عنوان برجسته‌ترین نماینده فلسفه مشائی، دامنه فعالیتش بس گسترده و تأثیرش از همه فیلسوفان مسلمان بیشتر است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۳). ابن‌سینا نگاهی ویژه و منحصر به فرد به انسان دارد. یکی از محورهای مطالعات او روی مباحث انسان‌شناسی بوده است. صفت‌هایی مانند «انسان کامل، انسان تربیت‌شده، انسان فاضل و انسان سعادت‌مند» را می‌توان در آثار و منابع و مراجع مرتبط به ابن‌سینا مشاهده کرد. در جهان اسلام وی نخستین فیلسوفی بوده که دربارهٔ تربیت به‌عنوان موضوع مستقل اظهار نظر کرده است (صدیق، ۱۳۳۲). همچنین شاخص ممیز نظریه ابن‌سینا در تربیت، در مقایسه با دیگر فلاسفه مسلمان ورود مستقیم و مستقل او در مباحث تربیت است (کاردان و همکاران، ۱۳۸۴). ابن‌سینا تنها مربی-فیلسوف ایرانی است که به تربیت به‌صورت جامع به معنای رشد جسمی، فکری و اخلاقی نگریسته است.

بررسیها نشان می‌دهد باوجود آنکه پژوهشهایی قابل توجه در زمینه اندیشه و آرای ابن‌سینا در داخل و خارج از کشور انجام شده، بخش اعظم این تحقیقات در زمینه تبیین تعلیم و تربیت از نظر ابن‌سینا، جایگاه و آثار وی، مبانی فلسفی و مقایسه افکار و اندیشه‌های ابن‌سینا در حوزه‌های گوناگون با سایر فیلسوفان و اندیشمندان انجام شده است. در میان آثار مرتبط با ابن‌سینا، پژوهشهای انجام‌شده در زمینه دیدگاه وی در مورد انسان‌شناسی بسیار محدود است. با توجه به مراتب فوق می‌توان بیان کرد که پژوهش حاضر می‌تواند در راستای تولید دانش نو در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت در کشور نقشی مفید داشته باشد. پژوهشگر کوشیده است تا تصویر انسان فرهیخته را از منظر اندیشه‌های تربیتی ابن‌سینا ارائه دهد. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل محتوای کلیه منابع و مراجع مربوط به ابن‌سینا شامل منابع دست‌اول (آثار ابن‌سینا) و منابع دست‌دوم (پایان‌نامه‌ها، طرحهای پژوهشی، کتابها و مقالات) بهره گرفته شده است.

با توجه به مفروضات زیربنایی انسان فرهیخته سینوی، در این مطالعه سه هدف اصلی مورد بررسی قرار گرفته است. نخست اینکه انسان فرهیخته سینوی بر چه مبانی فلسفی-تربیتی استوار است؟ ثانیاً، انسان فرهیخته سینوی کیست و ویژگیهای اصلی او چیست؟ ثالثاً، انسان فرهیخته سینوی چه نقاط افتراق و اشتراکی با دیگر فیلسوفان دارد؟

سؤال اول پژوهش: انسان فرهیخته سینوی بر چه مبانی فلسفی- تربیتی استوار است؟ مبانی فلسفی انسان فرهیخته سینوی

طبقه‌بندیهای فلسفی ارائه شده در این پژوهش، عناوینی برای مجموعه‌ای از پاسخهای نظام‌دار برای پاسخ به پرسش نخست پژوهش است.

۱- هستی‌شناسی: جزئیات مسائل اساسی هستی‌شناسی سینوی به شرح ذیل قابل تحلیل است:

۱-۱. ماهیت هستی: ماهیت وجود و جهان هستی از منظر ابن‌سینا چنین بیان شده است: "بدیهی است که هر چیزی را حقیقت خاصی است که آن ماهیت شیء است و حقیقت خاص هر شیئی غیر از وجود شیء است که به معنای تحقق و اثبات است" (الشفاء، الالهیات، ۱۴۰۵ ه.ق: ۳۱). ابن‌سینا لفظ ذات، هویت و حقیقت وجود خاص را بر ماهیت اطلاق نموده است. درجایی ماهیت را کمال حقیقت شیء و تمام‌کننده حصول ذاتی شیء می‌داند (برهان شفاء، ۱۳۷۳: ۵۲) و گاهی ماهیت شیء را هویت شیء می‌داند (الشفاء، الالهیات، ۱۴۰۵ ه.ق: ۱۹۸). ابن‌سینا ماهیت را وجود خاص شیء می‌داند. بنابراین ماهیت از نظر ابن‌سینا نه به معنای یک مفهوم ذهنی، بلکه به معنای ذات، حقیقت و هویت یک پدیده در خارج است و وجود هر پدیده نیز، همان هویت خارجی است که یک حقیقت جدا از ماهیت آن نیست.

۲-۱. وجود یا وجودشناسی: ابن‌سینا در فصل پنجم از مقاله اول الهیات شفاء مفهوم وجود را بدیهی می‌داند و این‌گونه استدلال می‌کند: اگر در بین مفاهیم، مفهومی بدیهی وجود نداشته باشد و همه مفاهیم و تصورات نظری باشند، شناخت آنها مستلزم دور و تسلسل است و اما اینکه مفهوم وجود جزء مفاهیم بدیهی است، زیرا مفهوم وجود، صورتش از هر متصوری عام‌تر، اولی‌تر و واضح‌تر است و برای تصور آن به شیء دیگر نیاز نیست. (۱۴۰۵ ه.ق: ۳۰).

۳-۱. حاکمیت نظام علیت بر جهان هستی: حاکمیت نظام علیت بر جهان هستی از منظر ابن‌سینا چنین بیان شده است: "علیت آن است که وجود چیز دیگری وابسته به آن است بی‌آنکه خودش مرکب از آن چیز دیگر یا وابسته به آن باشد" (الالهیات من الشفاء، ۱۴۰۵ ه.ق: ۹۱-۸۱؛ عیون الحکمه، ۱۴۰۰ ه.ق: ۶۳-۶۲). او همچنین بیان می‌کند: "مبدأ هر آن چیزی است که خودش

به خودی خود یا به واسطه دیگری دارای وجودی تام و کامل گشته، سپس منشأ پیدایش و قوام پدیده دیگر باشد" (نجات، الهیات، ۱۳۷۰).

ابن سینا در کتاب «اشارات و تنبیهات» از چهار علت مادی، صوری، فاعلی و غایی نام می‌برد (ترجمه ملکشاهی، ۱۳۹۰). او در زمینه علت نخستین می‌گوید: "پس اگر در جهان هستی علت نخستینی باشد آن علت فاعلی است که به وجود آورنده هر موجود معلول است و همچنین برای صورت و ماده‌ای علت است که برای تحقق هر موجود مرکب جوهری این دو سبب و علت می‌باشند" (ص ۲۵۸).

۴-۱. اثبات واجب الوجود: ابن سینا خداوند را «واجب الوجود» می‌نامد، زیرا ما نمی‌توانیم جهان را بدون آن تصور کنیم. هر چیز دیگر جزء آن «ممکن الوجود» است (آیضا، ۱۳۸۸). او در اثبات واجب الوجود می‌گوید: "شکی نیست که وجودی هست و هر وجودی یا واجب است یا ممکن. اگر واجب باشد، وجود واجب الوجود درست درمی‌آید و آن مطلوب ماست و اگر ممکن باشد، ما آشکار می‌کنیم که ممکن سرانجام وجودش به واجب الوجود منتهی می‌شود" (الاشارات والتنبیهات، شرح خواجه نصیرالدین طوسی و قطب‌الدین رازی، ج ۳، ۱۳۷۳: ۲۸-۱۸). همین‌طور درباره صفات باری تعالی می‌گوید: "ذات واجب و اول را همتا نیست و ضدی ندارد و جنس و فصل و حد ندارد و اشاره پذیر نیست، مگر به عرفان عقلی" (اشارات و تنبیهات، ترجمه ملکشاهی، ۱۳۹۰: ۲۷۸).

۵-۱. صدور کثیر از واحد: ابن سینا در کتاب «التعلیقات» برای توجیه اینکه چگونه از خداوند که واحد است، موجودات متعدد صادر شده است، به ارائه نظریه فیض می‌پردازد و چنین بیان می‌کند: "فیض کار فاعلی است که به صورت دائمی از او کار صورت می‌پذیرد و هیچ انقطاعی در میان کارهایش وجود ندارد و کار را به سبب غرض و مقصودی غیر از ذات خویش انجام نمی‌دهد، بلکه تنها به خاطر کمال یا کمالاتی که واجد است، کار انجام می‌دهد" (۱۴۰۴ه.ق: ۲۹۲). همچنین او برای تبیین پیدایش کثرت در عالم هستی از مؤلفه علم بهره می‌گیرد و در این زمینه اشاره می‌کند: "حضرت حق به صورت علی الاطلاق در همه موجودات مؤثر است و نسبت به همه موجودات احاطه علمی دارد و هیچ ذره کوچکی در آسمان و زمین از علم الهی مخفی نمی‌ماند" (رساله العرشیه، ۱۴۰۰ه.ق: ۳۳۷-۳۳۶).

۶-۱. جایگاه دین و وحی از منظر ابن سینا: عمده اندیشه‌های ابن سینا از متون اسلامی اقتباس شده است که مبانی فکری و فلسفی ایشان را تشکیل می‌دهند. ابن سینا در دانشنامه علایی قسمت طبیعیات می‌گوید: "وحی پیوندی بود میان فرشتگان و میان جان مردم به آگاهی دادن از حالها و

اندر هیولای عالم تأثیر کند تا معجزات آورد و صورت از هیولا ببرد و صورت دیگر آورد و این آخر مرتبت مردمی است و پیوسته است به درجه فرشتگی این چنین کس خلقت خدا بود بر زمین. وجود وی اندر عقل جایز است و اندر بقاء نوع مردم واجب" (۱۳۶۰: ۱۴۵).

ابن سینا مسلمان متدینی بود و عمق طبیعت دینی وی، گذشته از اشعار و تفسیر قرآن وی، در آثار فلسفی او نیز آشکار است، که در هرجا کوشیده است نظریات مختلف را با طرز نگرش اسلامی سازگار کند و در بسیاری از عقاید فلسفی که اظهار کرده، دین اسلام الهام بخش وی بوده است (نصر، ۱۳۸۷). از این رو، در تربیت انسان فرهیخته سینی زمینه‌های لازم را برای رسیدن به غایت اصلی فراهم کرده که رسیدن به قرب الهی است. تربیت انسان فرهیخته سینی تدریجی و زمان‌بر است و نمی‌توان انتظار داشت در یک زمان کوتاه به نتیجه برسد.

۲. معرفت‌شناسی: مسائل اساسی معرفت‌شناسی انسان فرهیخته سینی به اختصار عبارت‌اند از:

۱-۲. طبقه‌بندی علوم: دیدگاه ابن سینا درباره اقسام علوم و طبقه‌بندی آنها را می‌توان در رساله «فی اقسام العلوم العقلیه، الالهیات من الشفاء، عیون الحکمه و منطق المشریقین» مشاهده کرد. او در این آثار از اقسام علوم و حکمت سخن گفته است ولی در کتاب «رساله فی اقسام العلوم العقلیه» به‌طور جامع و کامل به بحث در این زمینه پرداخته است (فنائی اشکوری و همکاران، ۱۳۹۰).

وی در «عیون الحکمه» در بیان حکمت و اقسام آن می‌گوید: "حکمت، تصور امور و تصدیق به حقایق نظری و عملی به قدری که بشر طاقت آن را دارد، هست و کامل شدن نفس انسان در آن است. حکمتی که مربوط به اموری است که به آن عمل نمی‌کنیم، حکمت نظری گفته می‌شود و بخشی از حکمت که بر ماست که به آن عمل کنیم، حکمت عملی خوانده می‌شود" (ابن سینا، شرح رازی، ۱۳۷۳).

۲-۲. ابزارهای کسب معرفت: از منظر ابن سینا، عقل، حواس، شهود و عرفان و وحی به عنوان

ابزارهای کسب معرفت انسان‌اند که در ادامه هریک از این ابزارها به اختصار توضیح داده می‌شود.

۱-۲-۲. عقل: از نظر فیلسوفان مشاء عقل جایگاه مهمی در کسب معرفت دارد، تاجایی که

ابن سینا داده‌های حسی را «معرفت» تلقی می‌کند و تنها داده‌های عقلانی را شایسته نام «علم» می‌داند (داودی، ۱۳۹۳). ابن سینا در کتاب «اشارات و تنبیهات» عقل را به دو قسم نظری و عملی تقسیم می‌کند و برای هریک از این اقسام مراتبی را بیان می‌کند (ترجمه ملک‌شاهی، ۱۳۹۰). در نظام معرفت‌شناسی سینی همه راههای کسب معرفت از جاده عقل عبور می‌کند و این عقل است که

آدمی را به این راهها می‌کشاند. ازطرفی هم، عقل ورزی بدون این راهها تمام وکامل نیست (بیرونی کاشانی، ۱۳۹۱).

۲-۲-۲. حواس: ابن‌سینا در این زمینه می‌گوید: "انسان به گونه‌ای آفریده شده است که تنها از راه حواس، علم و ادراک را به دست آورد. سپس از قوه وهم بهره گیرد" (تعلیقات، ۱۴۰۴ه.ق.: ۸۲ - ۲۳). ابن‌سینا در کتاب «اشارات و تنبیهات» همه علوم معارف را تنها از راه حواس ممکن می‌داند و اولیات را نیز استثنا نمی‌کند (نمط سوم، فصل ۱۵).

۲-۲-۳. شهود: بررسی آثار ابن‌سینا نشان می‌دهد که ایشان در اواخر عمر رویکرد اشراقی در پیش گرفته‌اند. بی‌گمان روح مشائی ابن‌سینا حتی در مباحث عرفانی او نیز آشکار است و آموزه‌های عرفانی او را آمیزه‌ای از «برهان و شهود» و «تجربه و کشف» قرار داده است. نمطهای هشتم، نهم و دهم «الاشارات و التنبیهات» او گواه راستینی بر این سخن است (طاهری، ۱۳۹۱). داستان حی بن یقظان نشان‌دهنده توجه او به معرفت شهودی است (آیضا، ۱۳۸۸). ابن‌سینا معتقد است که در حسی باطنی، نوعی ادراک بلاواسطه برای نفس صورت می‌گیرد (طبیعیات شفا، ۱۴۰۰ه.ق.).

۲-۲-۴. وحی: از منظر ابن‌سینا وحی چیزی جز ارتباط با عقل فعال نیست. از نظر ابن‌سینا، شماره عقولی که در زنجیره آفرینش جزء اسباب الهی هستند جمعاً به ده عقل می‌رسد که اصطلاحاً «عقول عشره» نامیده می‌شود و آخرین آنها «عقل فعال» نام دارد. درواقع عقل فعال، عقل کیهانی است و منبع الهامات معارف و دانشها برای بشر است (شکوری، ۱۳۸۴). ابن‌سینا رسیدن به سعادت را منوط به کمک گرفتن از وحی الهی می‌داند. او بر فراگیری قرآن و علوم الهی تأکید می‌کند (سعید اسماعیل علی و محمدجواد رضا، ۱۳۸۴).

۳. ارزش‌شناسی: در نظام فکری سینوی ارزشها از جایگاهی ویژه برخوردارند و او فیلسوفی غایت‌گراست و غایت انسان را رسیدن به نیکبختی و سعادت می‌داند. در این قسمت، نخست مباحث اساسی اخلاق یعنی مفهوم اخلاق، فضایل و رذایل اخلاقی، سعادت، لذت و الم و خیر و شر از منظر ابن‌سینا بررسی شده است، سپس به بحث زیباشناسی پرداخته شده است.

۳-۱. اخلاق

۳-۱-۱. اخلاق: درباره اخلاق اشاره شده که: "خلق ملکه‌ای است که به وسیله آن، افعالی به سهولت و بدون تردید از نفس صادر می‌گردد" (شفا، الهیات، ۱۴۰۵ه.ق.: ۲۹). ابن‌سینا همچون متفکران پیشین، منشأ پیدایش خلق را در نفس، عادت می‌داند و عادت را تکرار زیاد فعل، در مدتی

طولانی و در شرایطی همسان تعریف می‌کند (رساله فی الاخلاق). بر اثر تکرار افعال حتی افعال نفسانی، چون غضب، تخیل و احساس، در نفس هیاتی پدید می‌آید که به آن خلق یا اذعان می‌گویند (الاشارات والتنبیها، ج ۲، ۱۴۰۳ ه.ق).

۳-۱-۲. **تغییرپذیری اخلاق:** ابن‌سینا انسان را موجودی با اراده و تغییرپذیر می‌داند. در مورد تغییرپذیری اخلاق او چنین اظهار می‌دارد: "اخلاق چه جمیل و چه قبیح، همگی اکتسابی هستند و انسان می‌تواند خلقی را که تابه‌حال دارا نبوده است کسب کند و نیز می‌تواند با اراده خویش، خلق خویش را تغییر دهد و ضد آن را در نفس خویش پدید آورد" (رساله فی الاخلاق، ۱۳۹۱: ۳۷۳).

۳-۱-۳. **ملاک فضیلت و رذیلت:** درباره ملاک فضیلت و رذیلت چنین اشاره شده است: "ملاک فضیلت و رذیلت خلق، ملکه اعتدال است. در مورد خلقی به کار می‌رود که میان دو خلق متضاد، یعنی افراط و تفریط قرار دارد، صرف صدور فعلی با وصف توسط، ملاک فضیلت و رذیلت نیست، بلکه باید صدور فعل متوسط در نفس به صورت ملکه درآید. ملکه متوسط، در قوای حیوانی و ناطقه هر دو موجود است" (شفاء الیهات، ۱۴۰۵ ه.ق.: ۴۲۹). ابن‌سینا فضیلت و ارزش اخلاقی را حد وسط افراط و تفریط می‌داند. او در «رساله فی الاخلاق» فضایل اخلاقی را به عفت، صبر، شجاعت، حکمت، تواضع و حزم تقسیم نموده است (۱۳۹۱: ۳۷۰).

۳-۱-۴. **نسبی بودن خیر و شر:** درباره نسبی بودن خیر و شر در کتاب «اشارات و تنبیها» چنین اشاره شده است: "خیر و شر نسبی است و برحسب قیاس اختلاف پیدا می‌کنند. برای شهوت، خیر مانند خوراک مناسب و برای غضب، خیر، مانند پیروزی و غلبه بر خصم است. برای قوه عقلانی هم خیر نسبت به عقل نظری و عملی متفاوت است. برای عقل نظری، خیر، حق است. برای عقل عملی، زیبا و جمیل، خیر است" (ابن‌سینا، ترجمه ملکشاهی، ۱۳۹۰: ۴۱۷).

۳-۱-۵. **لذت و الم:** درباره لذت و الم اشاره شده است: "لذت عبارت است از ادراک و نیل به آنچه نزد مدرک کمال و خیر است، از جهت کمال و خیر بودن و الم عبارت است از ادراک و نیل به آنچه نزد مدرک آفت و شر است" (اشارات و تنبیها، ترجمه ملکشاهی، ۱۳۹۰: ۴۱۴). ابن‌سینا معتقد است که لذات باطنی بر لذات حسی برتری دارد. او بر این عقیده است که ترجیح لذات باطنی بر حسی، تنها به انسان اختصاص ندارد و حیوانات را نیز دربر می‌گیرد (همان: ۴۱۵).

۳-۱-۶. **سعادت انسان:** درباره سعادت انسان در رساله «السعادة وذكر الحجج علی جوهریه النفس» اشاره شده است: "برخی گمان می‌کنند که سعادت عبارت است از رسیدن به لذت حسی و ریاستهای دنیوی، ولی کسی که اهل تحقیق باشد، می‌داند که هیچ‌کدام از لذتهای حسی سعادت

نیست، زیرا همگی با نواقص و ناملازمات همراه است" (رسائل، ۱۴۰۰هـ.ق: ۲۶۱). کامل ترین نوع سعادت، بهجت و سرور تعقلی است که به واسطه دوری از علائق مادی و گرایش به عالم قدس، به دست می آید. از این رو، در فلسفه ابن سینا انسان کامل، انسانی عقلانی است که به نهایت درجه عقلانیت و اتصال به عقل کل برسد (ابن سینا، شرح اسفرائینی نیشابوری، ۱۳۸۳).

۳-۱-۷. معیار حقیقی بودن: حقیقی بودن از نظر ابن سینا، به امور و علومی اطلاق می شود که تأثیر مستقیم بر تکامل انسان داشته باشند (فناپی اشکوری و همکاران، ۱۳۹۰). علاوه بر این، لذت را هنگامی حقیقی می شمارد که دوام و پایداری داشته باشد. از این رو لذات مادی را به خاطر این سعادت آفرین نمی داند که قابل زوال و زودگذرند (اشارات و تنبیهات، ترجمه ملکشاهی، ۱۳۹۰).

۳-۲. زیباشناسی: زیبایی از منظر ابن سینا در دو بعد عام و خاص مورد توجه قرار گرفته است. در معنای عام "زیبایی و شکوه هر چیزی به این است که آن چنان باشد که واجب است آن چنان باشد" (النجاه، ۱۳۷۰: ۵۹۰؛ المبدأ والمعاد، ۱۳۶۳: ۱۷). در تعریف عام از زیبایی، ظاهراً وجوب غایی مراد است. در معنای خاص "نفس ناطقه و همچنین نفس حیوانی به سبب همجوار بودن با نفس ناطقه، عاشق هر چیزی می شود که از حسن نظم، تألیف و اعتدال بهره مند باشد، مانند آوازه ها و آهنگهای موزون که وزن متناسبی دارند" (رساله فی العشق، ۱۳۹۱: ۳۸۶).

ابن سینا در "رساله فی العشق" سایر مؤلفه های زیبایی نظیر وحدت، قوام نظام و اتفاق در مقابل کثرت، تفاوت و اختلاف را بیان کرده است (۱۳۹۱: ۳۸۷). از نظر ابن سینا خیر و شر در انسان نسبی اند. مردم نه بدسرشت اند به گونه ای که قابل تربیت نباشند و نه نیک سرشت اند به گونه ای که نیاز به تربیت نداشته باشند، بلکه همه مردم تحت تأثیر تربیت می توانند خلیات خوب را در خود ایجاد و خلیات بد را از خود دور کنند.

۴. انسان شناسی

جزئیات مباحث انسان شناسی تربیت انسان فرهیخته سنیوی به اختصار عبارت اند از:

۴-۱. نفس: درباره نفس اشاره شده است که: "نفس جوهر کمالی است، لیکن این جوهر، جسم یا صورت یا همانند صورت نیست بلکه کمال است، نفس جسم نیست چون اگر نفس جسم باشد، باید هر جسمی بتواند مبدأ آثار باشد در حالی که این طور نیست. اطلاق اسم نفس بر نفس از جهت جوهر بودن آن نیست بلکه به دلیل تعلق و تدبیری است که نسبت به بدن دارد و از همین جهت که تعلق به بدن دارد تعریف شده است" (نفس شفاء، ۱۴۰۵هـ.ق: ۱۰).

۴-۲. نحوه پیدایش نفس: بوعلی سینا بر معیت و همراه بودن نفس و بدن در پیدایش تأکید دارد. در دیدگاه ابن سینا، نه نفس تقدم وجودی بر جسم دارد و نه جسم بر نفس. بدن به عنوان شرط تکوین و پیدایش نفس ایفای نقش می‌کند و زمانی که جنین صاحب لب و داغ شد، نفس ناطقه افزایه می‌شود (واعظی، ۱۳۷۷). او در کتاب نجاه می‌گوید: "انسان مرکب از جسم و روح است و جسم غیر از روح است، زیرا جسم فانی، غافل و مادی است و حال آنکه در آدمی چیزی وجود دارد که حرکت دهنده همین جسم فانی و غافل است و آن نفس است" (۱۳۷۰: ۲۶۰-۲۵۸).

۴-۳. ویژگیهای روانی و رفتاری انسان: در کتاب «شفا» اشاره شده است که انسان دارای ویژگیهای روانی و رفتاری نظیر ادراک عقلی و شناخت مجهولات، تکلم، یادگیری صناعات، تعجب، اعتقاد و رأی، خوف و رجاء است (شفا الهیات؛ نفس، ۱۴۰۵ هـ.ق). همچنین ابن سینا علاوه بر هشت ویژگی ذکر شده، به بیان دو ویژگی دیگر یعنی قوه عقل نظری و عقل عملی در انسان نیز پرداخته است (کتاب الحدود، در رسائل ابن سینا، ۱۳۹۱).

۴-۴. برتری انسان نسبت به سایر موجودات: درباره امتیاز انسان نسبت به سایر موجودات در کتاب «تدبیر منزل» چنین آمده است: "خداوند قادر متعال خصایصی از نعمتهای خود را به نوع انسان اختصاص داده و به سبب آنها مقام آدمی را در میان کائنات از بسیاری از مخلوقاتش برتر و بالاتر نموده است" (تدبیر منزل، ۱۳۱۹: ۴). همچنین او درباره قوه تعقل انسان و برتری این قوه نسبت به سایر قوای انسان می‌گوید: "خدا به انسان قوه تمیز داده و به سبب آن فرق بین خیر و شر و تفاوت بین رشد و گمراهی را برای او معلوم و روشن نموده است. انسان به وسیله قوه عقل مجهز شده است به اینکه آنچه را بین خالق و مخلوق است، بشناسد و آفریدگار و صانع قدیم را برای عالم اثبات بکند" (همان: ۴).

۴-۵. تفاوت انسان با سایر موجودات: درباره تفاوتهای موجود میان افراد بشر اشاره شده است: "خداوند پس از آنکه به آدمیان این مزایا و فضایل را عطا فرموده به فضل و رأفت خود نعمت دیگری نیز به آنان داده است و آن عبارت از این است همان‌طور که مردم را از حیث املاک و منازل و مراتب متفاوت قرار داده است از حیث عقول و آراء نیز آنان را متفاوت آفریده است" (همان: ۴).

۴-۶. اجتماعی بودن انسان: ابن سینا همانند فلاسفه اسلامی تربیت را صرفاً فردی نمی‌داند، بلکه آن را دارای وجهه و صبغه اجتماعی می‌بیند (کاردان و همکاران، ۱۳۸۴). ابن سینا در «الهیات شفا»، نیاز انسان به اجتماع را یکی از تفاوتهای انسان و حیوان می‌داند و معتقد است که انسان جهت رفع

ضروریات و نیازهای معیشت و زندگی نیکو نیاز به همکاری و مشارکت دیگران دارد (۱۴۰۵ه.ق: ۳۵).

۴-۷. جایگاه باور عرفانی: توجه به وجه عرفانی از ویژگیهای برجسته انسان فرهیخته سینیوی است. ابن سینا در آغاز امر، میانه خوبی با عرفان نداشته و به مدعیان عرفانی وقعی نمی نهاده است. با این حال او در پایان عمر، به عرفان تمایل نشان داد و در نمط نهم واپسین اثرش، یعنی "الاشارات و التنیهاث" به تبیین مباحث عرفانی روی آورد (عبداللهی، ۱۳۹۰). بوعلی در نمط نهم و دهم این کتاب ارزشمند فلسفه را به عرفان پیوند می زند و دیدگاههای فلسفی اش را در باب هدف، لذت و سعادت تلطیف می کند و به اتصال به عالم قدس و مقامات عارفان نزدیک می سازد و ارزش شایان توجهی برای اهداف عرفانی قائل می شود (کاردان و همکاران، ۱۳۸۴).

با توجه به استنتاج مبانی فلسفی انسان فرهیخته سینیوی و تأثیر آنها در تعلیم و تربیت، در ذیل چگونگی وصول به آن در نظام تربیتی سینیوی مورد بررسی قرار می گیرد.

سؤال دوم پژوهش: انسان فرهیخته سینیوی کیست و ویژگیهای اصلی او چیست؟

با توجه به اینکه شناخت فلسفه تربیتی حاکم در نظام فکری ابن سینا به تنهایی تصویری از انسان فرهیخته او را ارائه نمی دهد و از طرفی برای اینکه بدانیم ابن سینا در پی پرورش چه نوع انسانی است نیاز به بررسی اندیشه های تربیتی او درباره چیستی، چرایی و چگونگی تربیت است. لذا در این قسمت برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش به بررسی چیستی، چرایی و چگونگی تربیت سینیوی پرداخته می شود تا تصویری کامل تر و روشن تر از چنین انسانی ارائه شود.

چیستی، چرایی و چگونگی تربیت انسان فرهیخته سینیوی

۱. چیستی تربیت: ابن سینا خود تربیت را تعریف نکرده، ولی با توجه به آرای این فیلسوف و مربی برجسته می توان گفت که ماهیت تربیت از نظر وی عبارت است از "برنامه ریزی و فعالیت جامعه و فرد، در جهت سلامت خانواده، رشد کودک و تدبیر شئون اجتماعی برای وصول انسان به سعادت در دنیا و پس از مرگ" (اعرافی و همکاران، ۱۳۷۷: ۲۸۲). او از نوعی تربیت دفاع می کند که مبتنی بر کسب دانش برای لذت روحی و عقلی انسان است. تربیت عبارت است از اشتغال به فعالیت های ارزشمند و مقدس، به منظور رشد روحی انسان (زیباکلام، ۱۳۸۴). ابن سینا، مباحث تربیتی را در سه بخش حکمت عملی (علم اخلاق، تدبیر منزل و علم سیاست) جای می دهد (فروغی، ۱۳۸۲).

۲. **چرایی تربیت (هدف و غایت تربیت):** با توجه به این که اولین گام در جهت ترسیم سیمای انسان فرهیخته، تبیین اهداف تربیتی است، لذا در اینجا هدف و غایت تربیت انسان فرهیخته سینی در ابعاد گوناگون مورد تحلیل قرار می گیرد. هدف کلی نظام تربیت سینی رسیدن به سعادت است که انسان به دنبال کسب آن است و هدایت به سوی سعادت نیز بالاترین هدایتهاست، چراکه شرافت هدایتها به غایاتی است که به آن رهنمود می شوند (ابن سینا، ۱۴۰۰ ه.ق.). هدف تربیت سینی، تربیت شهروندانی درستکار و دارای سلامت روحی و جسمی و آماده کردن آنها برای انجام دادن برخی کارهای فکری و عملی است (کاهانی مقدم، ۱۳۸۷).

صدیق (۱۳۳۲) معتقد است که از نظر ابن سینا اهداف تربیت عبارت اند از: ایمان، اخلاق نیکو و عادات پسندیده، تندرستی، سواد، پیشه و هنر. جاویدی کلاته (۱۳۸۴) برای تربیت سینی سه هدف عقلانی، اخلاقی و بدنی قائل شده است. زیباکلام و حیدری (۱۳۸۷)، هدف غایی تربیت از دید ابن سینا را قرب الهی و اهداف جسمانی، عقلانی، اخلاقی، هنری و اجتماعی را اهداف واسطی بیان کرده اند. بنابراین در نظام تربیت سینی تمام تلاشها برای رسیدن به سعادت یعنی نزدیکی به خداست و چنین هدفی در نظام تربیت سینی یک هدف غایی و کلی است و همه فعالیت های تربیتی بایستی بدان ختم شود. از سویی نیز رسیدن به سعادت مستلزم دستیابی به اهداف میانی (واسطه ای) است که در ذیل به معرفی آنها پرداخته می شود.

۲-۱. **اهداف جسمانی:** ابن سینا برای پرورش بعد جسمانی انسان، همچون بعد روحی اهمیت خاصی قائل شده است. این هدف را نیز می توان اهداف فرعی برخاسته از دیدگاه ابن سینا نسبت به بهداشت دانست (قانون، کتاب اول، ۱۳۷۷). او علم طب را به دو دسته علم بهداشت (چگونگی نگهداری سلامتی بدن) و علم درمان (چگونگی بهبودی ناسلامتی بدن) طبقه بندی کرده است (حاتمی و حیدری، بی تا). ابن سینا در کتاب «قانون» علم بهداشت را به شش گروه بهداشت محیط، بهداشت ورزش، بهداشت مادر و کودک، بهداشت سالمندان، بهداشت فردی و بهداشت مسافران تقسیم کرده است (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۷). بنابراین یکی از اهداف میانی برای رسیدن به هدف کلی (سعادت) از منظر ابن سینا توجه به پرورش جسم است و این امر نباید مورد غفلت مربیان و دست اندرکاران تربیتی قرار گیرد.

۲-۲. **هدف عقلانی:** ابن سینا، از تعلیم و تربیتی دفاع می کند که عقل را پرورش دهد، طوری که عقل بتواند نظم جهانی و عقل کلی که آن را طراحی کرده است بفهمد (زیباکلام، ۱۳۸۴).

گودمن نیز در کتابی به نام «ابن سینا» می‌نویسد: "زمانی که قضاوت ما نه تنها کلی بلکه ضروری است، ما به نوعی از ادراک دست می‌یابیم که به ما تبیین و پیشگویی علمی را می‌آموزد، نه فقط گردآوری اطلاعات" (گودمن، ۱۹۹۲ : ۱۳۶). ایجاد عادت به اندیشه‌ورزی در ذات امور جهان در مربیان، اعتلای روحیه لذت بردن از کسب دانش و اندیشه‌ورزی و ایجاد عادت به مطالعه جدی و عمیق از اهداف تربیت عقلانی سینوی است (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۷). بنابراین از اهداف دیگری که می‌تواند در تربیت انسان فرهیخته سینوی نقشی بسزا داشته باشد توجه به تربیت عقلانی است و ابن سینا در جهت رسیدن به سعادت چنین هدفی را ضروری می‌داند.

۳-۲. هدف اخلاقی: ابن سینا انسان را موجودی با اراده و تغییرپذیر می‌داند. او منشأ پیدایش خلق را در نفس، عادت می‌داند و عادت را تکرار زیاد فعل، در مدتی طولانی و در شرایطی همسان تعریف می‌کند (رساله فی الاخلاق). به نظر ابن سینا ملاک فضیلت و رذیلت خلق، بلکه اعتدال است (شفا، الهیات، ۱۴۰۵ ه.ق.). بنابراین در تربیت انسان فرهیخته سینوی باید زمینه‌ای فراهم شود تا مربی با تکرار فعل اخلاقی، اخلاق پسندیده را درحد اعتدال در مرتبی پرورش دهد.

۴-۲. هدف هنری و زیباشناختی: ابن سینا سه امر را مقوم زیبایی تلقی می‌کند: "الف) داشتن نظم، ب) داشتن تألیف، ج) داشتن اعتدال که نتیجه این سه، حصول تناسب و هارمونی است. برای مثال در حق تعالی بین صفات گوناگونش هماهنگی هست. بین رحمانیت و رأفت خدا از یک طرف و قهاریت و جباریت خداوند از طرف دیگر هماهنگی وجود دارد" (ابن سینا، ۱۹۵۳ : ۱۷). ابن سینا زیبایی، به‌ویژه زیبایی خدا را چنین تعریف می‌کند: "زیبایی خدا یعنی به‌گونه‌ای باشد که بر او ضرورت دارد، چنان باشد" (ابن سینا، ۱۳۶۳ : ۳۶۸). از این رو، یکی دیگر از اهداف تربیت سینوی توجه به مؤلفه هنر و زیباشناختی است که امروزه هم در نظام آموزشی کشور به‌عنوان اهداف تربیتی شناخته‌شده و درکنار سایر ابعاد تربیتی موردتوجه قرار گرفته است.

۳. چگونگی تربیت (اصول، مراحل و روشها): در نظام تربیت سینوی تحقق اهداف میانی نیازمند اصول و مراحل و روشهایی تربیتی است که در ذیل به معرفی آنها پرداخته می‌شود:

۱-۳. توجه به تفاوت‌های فردی: انسانها با یکدیگر مساوی نیستند و از نظر توان جسمی، قدرت تفکر، هوش و استعداد، زیرکی و جهات دیگر باهم تفاوت دارند. علایق آنها به علوم و صناعات نیز متفاوت است. یکی به حساب، دیگری به شعر و دیگری به طب علاقه‌مند است و یکی به علم نحو و دیگری هندسه را برمی‌گزیند و روحیات هرکس با دانش و صنعتی ویژه تناسب دارد (اعرافی و همکاران، ۱۳۷۷). بوعلی سینا از بیان علل این علاقه‌ها، گزینشها و مناسبتها اظهار ناتوانی

می‌کند و معتقد است که این امور از دایره فهم آدمی خارج است و تنها خداوند از رمز و راز آن آگاه است (تدبیرمنزل، ۱۳۱۹). بنابراین توجه به تفاوت‌های فردی از نظر جنس، طبقه، استعداد، توانایی و امکانات آموزشی در نظام تربیتی سینوی به‌عنوان یک اصل بنیادین مورد توجه است.

۲-۳. شناخت استعدادها و علائق و امکانات: ابن‌سینا بر شناخت استعداد فراگیران از سوی مربی و هدایت فراگیران به‌سوی حرفه خاص متناسب با استعداد و علاقه آنها تأکید دارد. او در این زمینه می‌گوید: "شایسته است که مربی کودک هنگام گزینش دانش یا حرفه‌ای خاص برای وی، ابتدا طبیعت کودک را بیازماید، ذوق و سلیقه او را بسنجد و درجه هوش او را امتحان کند، آنگاه براساس این امور حرفه یا دانش مناسب را برای وی برگزیند" (همان: ۴۱). با بررسی مباحثی که ابن‌سینا به‌صورت پراکنده درباره استعداد مطرح کرده می‌توان گفت که او سه نوع استعداد را پذیرفته است: استعداد عقلی، استعداد تخیل و استعداد حفظ و یادآوری (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ ه.ق.). از این‌رو مسئله توجه به استعداد و علائق در تربیت انسان فرهیخته سینوی از اصول بسیار مهم است و از وظایف مربی در درجه اول این است که با توجه به نوع استعداد افراد، آنها را به‌سوی حرفه و شغل موردنظر هدایت نماید.

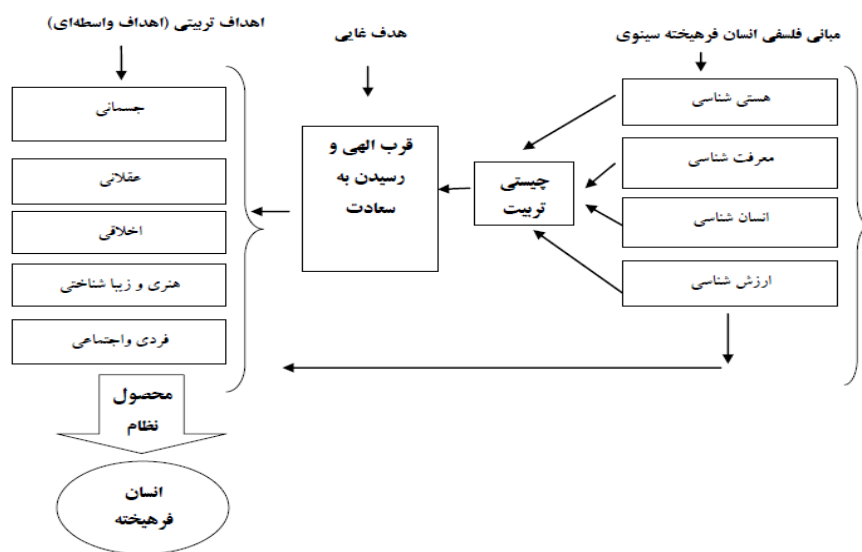
۳-۳. اصل تعاون و همکاری: از اصول دیگر در تربیت انسان فرهیخته سینوی، اصل تعاون و همکاری است. او بر فعالیت جمعی و گروهی در یادگیری تأکید دارد. او چنین اظهار می‌دارد: "شایسته است به همراه کودک در مدرسه کودکان دیگری از فرزندان بزرگان با آداب نیکو و عادات پسندیده وجود داشته باشند، زیرا کودک از کودک فرا می‌گیرد" (تدبیرمنزل، ۱۳۱۹: ۳۸).

۴-۳. اصل تنبیه و تشویق: ابن‌سینا اجرای تنبیه و تشویق را در تربیت فراگیر توصیه می‌کند. به‌عبارت دیگر، وی ضمانت اجرای تربیت را وابسته به اجرای این اصل می‌داند. او می‌گوید: "عکس‌العمل مربی کودک باید منطبق با اخلاق و رفتار وی بوده و از نظر کمی و کیفی، تدریجی و متناسب با رفتار کودک باشد. مثلاً در مقابل رفتاری ناپسند ابتدا روگردانی، سپس ترشروی و پس از آن ترساندن و آنگاه توبیخ باشد" (تدبیرمنزل، ۱۳۱۹: ۳۶). بنابراین از منظر ابن‌سینا تشویق و تنبیه هر دو در تربیت فرد باید موردتوجه مربی قرارگیرد و هرکدام متناسب با نوع رفتار فرد اعمال شود.

۵-۳. اصل تنظیم برنامه آموزشی بر اساس مراحل زندگی: ابن‌سینا در زمینه تربیت کودک به مراحل رشد وی توجه کرده و برای هرکدام از مراحل برنامه‌ای ویژه در نظر گرفته است. به این

ترتیب یکی از اصول تربیتی در نظر وی آن است که برنامه‌ریزی آموزشی و تربیتی باید بر اساس مراحل رشد صورت گیرد (اعرافی و همکاران، ۱۳۷۷).

ابن‌سینا در کتاب «تدبیرمنزل» ضمن موردتوجه قرار دادن روان‌شناسی تربیتی کودک، به بیان مراحل تعلیم و تربیت و رشد کودک پرداخته است. مرحله اول تأدیب و بهسازی اخلاق کودک، مرحله دوم تعلیم قرآن و معارف دینی، مرحله سوم انتخاب حرفه و شغل متناسب با استعدادهای فراگیر، مرحله چهارم امرار معاش و کسب روزی حلال و مرحله پنجم تشکیل خانواده (صص ۴۱-۵۰). همچنین او برای تربیت کودک سه روش تهدید، ترغیب و مذمت را مورد تأکید قرار می‌دهد (همان). بنابراین، دیدگاه ابن‌سینا در توجه به مراحل تربیت و رشد ذهنی کودک با دیدگاه روان‌شناسان معاصر که تأکید بر آموزش متناسب با مراحل رشد کودک دارند، انطباق دارد. در نمودار شماره ۱ چگونگی ارتباط میان مبانی فلسفی، اهداف واسطه‌ای و هدف غایی انسان فرهیخته سینیوی نشان داده شده است.



نمودار ۱: چگونگی ارتباط میان مبانی فلسفی، اهداف واسطه‌ای و هدف غایی انسان فرهیخته سینیوی

سؤال سوم پژوهش: انسان فرهیخته سینیوی چه وجه تمایز و اشتراکی با سایر فیلسوفان دارد؟

ابن‌سینا یک فیلسوف مسلمان است که فرد فرهیخته او با فلاسفه غربی متفاوت است و وجوه تمایز و اشتراک آنها عبارت است از:

۱- تشابهات:

۱-۱. نگرش غیر ابزاری به دانش: از نگاه ابن‌سینا، سعادت حقیقی عبارت از امری است که ذاتاً مطلوب است و به دلیل خودش گزینش می‌شود. مسلم است آنچه مطلوب بالذات است و امور دیگر هم به سبب آن مطلوب واقع می‌شود، برتر از امری است که به دلیل چیزهای دیگر طلب می‌شود (مجموعه رسائل). در دیدگاه ابن‌سینا علوم عملی آموخته می‌شود تا به کارگرفته شود و اگر به کارگرفته نشود، هیچ سودی نخواهد داشت، اما علم نظری وضعیتی متفاوت دارد. آموختن علوم نظری و کسب این علوم، هر چند هیچ نوع کاربردی در زندگی روزمره نداشته باشد، فی نفسه ارزشمند است و فایده آن این است که بعد عقلانی انسان را رشد می‌دهد و او را به کمال می‌رساند (الشفاء، الهیات، ۱۴۰۵ه.ق.).

داشتن نگرش غیر ابزاری از ویژگیهای انسان فرهیخته سینی و متفکران غربی مانند پیترز، هرست، نیومن و آرنولد است که در هر دو دیدگاه بر این ویژگی تأکید شده است. انسان فرهیخته کسی است که می‌تواند بسیاری از کارها را به دلیل خود آنها انجام دهد، بدون اینکه از خود بپرسد فایده و نتیجه آن چه خواهد شد. او قادر است ارزشمندی درونی امور را از آنچه آنها به آن منجر می‌شوند یا به بار می‌آورند، متمایز کند (پیترز، ۱۹۷۳). هرست نیز همانند پیترز با ابزاری بودن تعلیم و تربیت مخالف است (میرزاحمدی و همکاران، ۱۳۹۱). هرست معتقد است هدف آموزش و پرورش باید کسب دانش باشد نه ابزاری برای برتری‌جویی سیاستمداران در صحنه‌های سیاست (هرست، ۱۹۶۵). همچنین نیومن کسب دانش را فقط در راه رسیدن به رفاه یا سودآوری، جایز نمی‌داند، چون معتقد بود تعلیم و تربیتی که فقط در جهت سودآوری مادی باشد می‌تواند به ابزاری خطرناک مبدل شود و در واقع تیغی تیز در کف زندگی مست شود؛ لذا علم بدون تعهد اخلاقی از نظر او مردود بود (میرزاحمدی و همکاران، ۱۳۹۱). آرنولد نیز ریشه معضلات بشری را در اشاعه روحیه مادی‌گرایی و بهره‌وری از آموزش و پرورش به منزله ابزاری برای پیشبرد سود ناشی از صنعت می‌داند و این درد را «هرج و مرج» می‌نامد (آرنولد، ۱۹۳۲). در هر دو دیدگاه بر داشتن نگرش غیر ابزاری به دانش به عنوان یکی از ویژگیهای انسان فرهیخته تأکید شده است.

۱-۲. حرفه آموزی: ابن‌سینا نه در آثار فلسفی و اخلاقی، بلکه در دیگر آثارش بر آموزش حرفه به کودکان تأکید کرده است. از نگاه ابن‌سینا پایه و ارکان تشکیل خانواده مبتنی برداشتن شغل و حرفه است. در تربیت انسان فرهیخته سینی، تربیت حرفه‌ای یکی از ضرورت‌های اجتماعی و انسانی است و بدون آن فرد و جامعه روی سعادت دید (داودی، ۱۳۹۴). ابن‌سینا

حرفه‌های مورد نیاز جامعه رابه سه دسته کلی حرفه‌های مربوط به مدیریت و اداره جامعه، حرفه‌های نظامی و فعالیتهای صنعتی متعارف مانند آهنگری، نجاری و کشاورزی تقسیم می‌کند (الشفا، ۱۴۰۵ه.ق). این مشاغل را کسانی می‌توانند به دست آورند که هم استعداد طبیعی آن را دارا باشند و هم آن را به فعلیت رسانده باشند. ابن‌سینا کار را به مفهوم جامعه‌شناختی نه اقتصادی، اساس جامعه مدنی می‌داند و بر این باور است که ضرورت پاسخگویی به نیازهای انسان، سبب شده است که انسانها گردهم آیند و در رفع نیازهای یکدیگر بکوشند. وی مهم‌ترین نمود این همکاری را کار می‌داند (الهیات، ۱۴۰۵ه.ق). از نگاه ابن‌سینا، انسان فرهیخته باید به حرفه مفید و مورد نیاز جامعه بپردازد. از نظر او کارهای خلاق و مولد از ارزش و اهمیتی بیشتر برخوردارند و جهت‌گیری نظام آموزشی باید به گونه ای باشد که افراد نسبت به مشاغل مورد نیاز جامعه گرایش پیدا کنند.

حرفه آموزی به عنوان یکی از ویژگیهای مهم و اساسی انسان فرهیخته مورد تأکید ابن سینا همچنین فلاسفه غربی مانند پیترز و هرست است. آنها نیز یکی از ویژگیهایی که برای انسان فرهیخته قائل هستند، حرفه آموزی است (میرزامحمدی و همکاران، ۱۳۹۱). مهارت آموزی از فرایندهای تعلیم و تربیتی است که از طریق آن یادگیرنده به کسب مهارتهای گوناگون نائل می‌آید. طبق نظر پیترز و سایر فلاسفه غربی، یادگیری مهارتها برای فراگیر در حکم «وظیفه» مطرح است و او باید ابتدا با ترکیبی از تمرین و تقلید شروع کند تا سرانجام موفق به کسب آن مهارت شود (پیترز، ۱۹۷۰). در هر دو دیدگاه توجه به استعداد طبیعی و شایستگیهای لازم در تربیت حرفه‌ای مورد تأکید است.

۳-۱. اجتماعی بودن: انسان فرهیخته سینوی هم مانند فلاسفه غربی (پیترز، هرست، نیومن و آرنولد) از این نظر دارای وجه اشتراک است. با مطالعه اندیشه های تربیتی ابن سینا می‌توان گفت که بعد اجتماعی انسان مورد تأکید وی قرار گرفته است. ابن سینا مانند فارابی انسان را «مدنی بالطبع» می‌داند. بر این اساس همانند فلاسفه اسلامی، تربیت را صرفاً فردی نمی‌داند، بلکه آن را دارای وجهه و صبغه اجتماعی می‌بیند (کاردان و همکاران، ۱۳۸۴). همان‌گونه که در بخش دوم این پژوهش (چرایی تربیت) به تفصیل بیان شد هدف غایی تعلیم و تربیت سعادت و کمال متربی است؛ کمال و به تبع آن سعادت انسان تک بعدی نیست؛ هم بعد فردی دارد و هم بعد اجتماعی.

ابن سینا در الهیات شفا، نیاز انسان به اجتماع را یکی از جهات جدایی انسان از حیوان می‌شمارد و معتقد است که بدون معاونت و مشارکت افراد انسانی با یکدیگر در رفع ضروریات و

نیازها، معیشت و زندگی نیکو امکان پذیر نیست و این نیاز بر تمامی انسانها مستولی است (شفاء، الهیات، ۱۴۰۵ ه.ق.). همچنین ابن سینا نیاز به غذا، مسکن، همسر و فرزند را به منزله نیازهای طبیعی و روحی که انسان را به زندگی در اجتماع وادار می‌کند مورد توجه قرار می‌دهد (تدابیرالمنازل، ۱۳۱۹). ابن سینا در تألیفات گوناگون خود، از جمله تدابیرالمنازل و القانون فی الطب، به بیان اهمیت خانواده و ارکان آن و چگونگی روابط زن و شوهر و نیز پدر و مادر و فرزندان می‌پردازد. وی می‌کوشد برای دستیابی به جامعه صالح و تربیت فرزندان شایسته، تصویری روشن از خانواده مطلوب ارائه دهد. اگرچه ابن سینا در آرای خود در این باره از فلسفه یونان به ویژه افلاطون تأثیر پذیرفته است، ولی در بسیاری از موارد آن را تکمیل یا با آن مخالفت می‌کند و قوانین شرع را مدنظر قرار می‌دهد (اعرافی و همکاران، ۱۳۷۷).

پیترز و سایر متفکران غربی (هرست، آرنولد و نیومن) دو بعد فردی و اجتماعی را برای انسان در نظر می‌گیرند. بنابراین آنها معتقدند که انسان فطرتاً موجودی اجتماعی است و رشد استعدادهای فردی او را در گرو اجتماعی مناسب می‌دانند. آنها اگرچه معتقدند که وجود عقل در انسان فطری است، اما پایه آن را آگاهی و شعوری ساده می‌دانند که رشد و کمال آن مرهون اجتماع است. آنها پرورش خیرخواهی، روحیه احترام به قانون، روحیه نقادی و انتقادپذیری و مسئولیت پذیری را در فراگیران را مورد تأکید قرار داده اند (نامی، ۱۳۸۴). از نگاه متفکران غربی مطالعات علوم انسانی، ادبیات و هنر باید در نظام آموزشی اولویت داشته باشد، زیرا این علوم نیروی قضاوت اخلاقی و درک زیبایی را پرورش می‌دهد. این علوم منجر به گسترش روابط اجتماعی افراد در جامعه می‌گردد (میرزامحمدی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین انسان فرهیخته سینوی هم مانند انسان فرهیخته فلاسفه غربی دارای بعد اجتماعی است. او هم دارای فردیتی است که برای پرورش یافتن نیازمند اجتماع است.

۲. تمایزات

۲-۱. عقل: هم ابن سینا و هم فلاسفه غربی بر تعقل تأکید دارند. نگاه ابن سینا به عقل متفاوت از سایر فلاسفه است. پرورش عقل از نگاه ابن سینا برای کشف حقیقت به سوی معنویت است. از نگاه ابن سینا جهان طوری ساخته شده که می‌توانیم با تربیت عقلی کارکرد آن را بفهمیم. همچنین ابن سینا در کتاب «الاشارات و تنبیها» به مسأله سعادت انسان و برتری لذاذ معنوی و عقلی نسبت به لذاذ جسمانی و شهوی پرداخته است. او کمال خاص انسان را کمال عقل نظری می‌داند

و اصلاح و تهذیب عقل عملی را مقدمه‌ای برای وصول به سعادت نهایی برمی‌شمارد (الشفاء، ۱۴۰۵ه.ق).

همان‌گونه‌که در این پژوهش در قسمت چرایی تربیت (به ویژه هدف و غایت تربیت) اشاره شد، ابن سینا انسان را موجود عاقل می‌نامد، زیرا عقل را تنها مقوله‌ای می‌داند که فصل ممیز انسان و حیوان است. در واقع هدف اصلی تربیت از نگاه ابن سینا تربیت عقلانی است. از دید ابن سینا پرورش قوه عقل انسان منوط به فعلیت بخشیدن آن است. ایجاد عادت به اندیشه‌ورزی در ذات امور جهان و اعتلای روحیه لذت بردن از کسب دانش و اندیشه‌ورزی از اهداف تربیت عقلانی سینوی است (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۷).

نوع عقل‌ورزی ابن سینا نوعی منحصر به فرد است. نه صرفاً متمایل به راه بردن به کنه چیزها و عقل‌ورزی خشک است، نه از تجربه غافل می‌شود و نه از ذوق شرقی و عرفانی به دور است. ویژگی برجسته ابن سینا در این است که می‌داند که همه راههای کسب معرفت از جاده عقل عبور می‌کنند و این عقل است که آدمی را به این راهها می‌کشاند. از طرفی هم، عقل ورزی بدون این راهها تمام و کامل نیست (بیرونی کاشانی و همکاران، ۱۳۹۱). اما، عقل‌گرایی در نگاه متفکران غربی مانند پیترز و هرست متفاوت با نگاه ابن سیناست. اساساً انسان فرهیخته پیتیزی انسانی به غایت عقل است. پیترز پرورش عقل را معادل وارد شدن به فرهنگ می‌داند. وجه اساسی واردشدن به فرهنگ، انتقال امور ارزشمند به یادگیرنده است. پیترز و هرست این امور ارزشمند قابل انتقال به یادگیرنده را شامل صور هفتگانه دانش و تجربه بشری می‌دانند (نامی، ۱۳۸۴). به عقیده هرست برای آموزش و رشد عقلانیت در کودکان بایستی آنها را منتقد و آزاداندیش بارآورد، به گونه‌ای که هر عقیده‌ای را قابل انتقاد و قابل تأویل عقلانی بدانند و هیچ امری را حقیقت آخر نپندارند (پیترز و هرست، ۱۹۷۱).

عقل در نظر ابن سینا دو گونه است: عقل نظری و عقل عملی. عقل نظری قوه‌ای است که نفس از طریق آن، ماهیت کلی امور را از آن جهت که کلی اند، به خود می‌پذیرد، و عقل عملی، آن قوه نفس است که مبدأ تحریک قوه شوقیه به سوی امور جزئی است (رساله الحدود، ۱۳۹۱).

متفکران غربی نظیر بارو و وودز (۱۹۸۲) معتقدند که انسان عاقل کسی است که با توسل به دلایل به‌جا و با علاقه و توانمندی به ارزیابی مسائل می‌پردازد. از سویی هم، تصویری که نیومن یکی دیگر از متفکران غربی از انسان فرهیخته ارائه می‌دهد انسانی است که می‌تواند به روشنی بیندیشد و دانش را برای تقویت عقل و لذت عقلی بجوید (زیبا کلام، ۱۳۸۴).

ابن سینا تعلیم و تربیت را زیر چتر دین و با تأکید بر اندیشه ورزی و تعقل در امور ترسیم می‌کند. در نتیجه او دارای رویکرد عقلانی با در نظر گرفتن غایتی الهی در تعلیم و تربیت است (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۷). از نگاه ابن سینا عقل ما با عقل الهی تنظیم شده یعنی عقل ما پرتوی هر چند ناچیز از آن نور عقل را داراست و با تعلیم و تربیت می‌تواند در آن جذب شود یا آن را درک کند. این وجه از کار ابن سینا در میان فلاسفه غربی نادیده گرفته شده است. به رغم تأکید فلاسفه غربی بر نقش عقل در تعلیم و تربیت، آنان نقش عقل در امور انسانی و معنوی را ناروا می‌دانند و بیشتر بر امور مادی و دنیوی آن توجه دارند. وجه تمایز انسان فرهیخته سینی و فلاسفه غربی این است که انسان فرهیخته سینی عقل خود را در خدمت اعتقادش قرار می‌دهد، بنابراین این انسان نیازمند آن است که این قوه خدادادی را بیروارد.

۲-۲. اراده و اختیار: ابن سینا انسان را موجودی با اراده و صاحب اختیار معرفی می‌کند. چنین انسانی اخلاقش تغییرپذیر است. وی معتقد است که انسان می‌تواند با اراده و اختیار خویش خلقی را که تاکنون دارا نبوده است کسب کند و همین طور نسبت به تغییر خلق خویش اقدام کند (رساله فی الاخلاق: ۳۷۳). همچنین ابن سینا، نخستین درجه سلوک عارفان را «اراده» می‌داند (اشارات و تنبیهات، جلد ۲، ۱۴۰۳ ه.ق). انسان فرهیخته سینی صاحب اختیار و آگاهی است و رشد و کمال و سعادت وی نیز تنها از راه اعمال آگاهانه و اختیاری به دست می‌آید و در تربیت چنین انسانی اجبار جایگاهی ندارد (داودی، ۱۳۹۴).

یکی از اعتراضات شدید به پیترز و همکاران وی این بود که ایشان از طریق استنتاج از تأمل درباره معنای واژه تربیت و اینکه معنای تربیت باید این باشد و آن نباشد، آرمان مرجع خود را درباره تربیت بر شنوندگان خوشبین خود تحمیل می‌کند (کریمی، ۱۳۸۹). از نگاه فلاسفه غربی (پیترز، هرست، نیومن و آرنولد) همواره اراده و اختیار انسان تابع محرکهای محیطی است (زیباکلام، ۱۳۸۴). از منظر فلاسفه غربی، انسان فرهیخته در پرتو عقل، اخلاق، عاطفه، اراده و مسئولیت، خود را می‌پروراند و با فرهنگ آشنا می‌شود و با ورود به فرهنگ و دست یازیدن به صورت مطلوب زندگی، زنده بودن صرف را به کیفیت زندگی تبدیل می‌کند (نامی، ۱۳۸۴). از منظر پیترز و سایر متفکران غربی (۱۹۷۳) استقلال نظر در انتخاب و تصمیم گیری، اندیشه ورزی یا تأمل عقلانی و استواری شخصیت یا قدرت اراده به مثابه سه شاخص اصلی انسان فرهیخته نام برده می‌شود (حیدری و نصر بختیاری، ۱۳۸۸).

با اینکه فلاسفه غربی همچون پیترز، هرست، نیومن و آرنولد نیز بر اراده و اختیار انسان فرهیخته تأکید دارند ولی این وجه از کار ابن سینا، از این جهت قابل بررسی و ستایش بیشتر قرار می‌گیرد که مشاهده می‌شود، در اندیشه ایشان، مربی باید علاوه بر انتقال دانش و معلومات، نیروی فکری متربی را پرورش دهد و او را به سوی استقلال ذهنی رهنمون سازد. در نظام فکری ابن سینا افزون بر تأکید بر اراده و اختیار انسان به مثابه شرط ورود به استقلال فکری، از اندیشه‌ورزی به عنوان مهم‌ترین ابزار رسیدن به این آرمان یاد شده است. از نگاه ابن سینا عقل‌ورزی به مثابه چراغ راهنمای انسان در نظر گرفته شده است. پس به خلاف فلاسفه غربی (پیترز، هرست، نیومن و آرنولد) استقلال فکر و نظر تنها به حیطه شناخت و بینش محدود نشده است، بلکه دامنه به عمل گسترش می‌یابد. چنین انسانی از منظر ابن سینا دارای ویژگی استواری شخصیت است و از عقل خویش بهره می‌گیرد و کمتر تحت تأثیر عوامل بیرونی قرار می‌گیرد. در اندیشه ابن سینا، اراده انسان در راستای اراده خداوند قرار می‌گیرد و او خود قوی و برتر از هر موجودی است.

۳-۲. جامع‌نگری: ابن سینا از آن دسته فیلسوفان مسلمانی است که به تعلیم و تربیت پرداخته است. او در رسالهٔ تدبیرالمنازل و کتابهای شفا، قانون و اشارات به جزئیات مسائل تربیتی، مراحل رشد کودک و اصول و روشهای تربیتی پرداخته است (کاردان و همکاران، ۱۳۸۴). این در حالی است که فلاسفه غربی همچون پیترز، هرست، نیومن و آرنولد به کلیات پرداخته و به مصادیق عملی و اجرایی تعلیم و تربیت کم توجهی کرده اند.

فلاسفه اسلامی به انسان از زوایای مختلف نگریسته اند و صرف پرداختن به بعد معنوی و غفلت از زندگی عقلی، علمی، فرهنگی و اجتماعی را جایز نمی‌دانند (زیباکلام، ۱۳۸۴). انسان فرهیخته سینوی از لحاظ ابعاد عقلانی، اخلاقی، معنوی و جسمانی تربیت یافته است. کمال و سعادت چنین انسانی، هر دو جنبه دنیوی و اخروی را دربر می‌گیرد (اشارات و تنبیهات، ترجمه ملکشاهی، ۱۳۹۰). ابن سینا در پی تربیت انسان جامع است. یعنی انسانی که هم از نظر عقلی، اخلاقی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی تربیت یافته است و جامعه از داشتن چنین انسانی بیشترین بهره را خواهد برد. ابن سینا و متفکران غربی همچون پیترز، هرست، نیومن و آرنولد بر ابعاد گوناگون تربیت انسان فرهیخته تأکید کرده اند، اما در نگاه ابن سینا هر دو جنبه مادی و معنوی حائز اهمیت است، در حالی که فلاسفه غربی بیشتر بر جنبه دنیوی او توجه کرده اند.

محدود کردن مفهوم انسان فرهیخته به جنبه ابزاری و کارآیی مادی، به معنای محدود کردن مفهوم تعلیم و تربیت به یک جنبه و خدشه دار کردن مفهوم همه جانبه بودن آن است. بنابراین، رشد

در یک جنبه خاص و تخصص یافتن صرف، نمی‌تواند معادل انسان فرهیخته که مشروط به رشد همه جانبه است، تلقی شود (پیترز، ۱۹۶۶). آموزش و پرورش از نوعی که مورد دفاع نیومن و آرنولد است، به بسط جنبه‌های اخلاقی و حس زیبادوستی در فراگیران منجر می‌شود (زیباکلام، ۱۳۸۴).

مارتین بر این عقیده است انسان فرهیخته از منظر پیترز و هرست حائز دانشی در قلمرو طیفی وسیع است. قلمرویی که از تاریخ و جغرافیا گرفته تا علوم طبیعی و اجتماعی و وقایع جاری را دربرمی‌گیرد. فرد فرهیخته نباید صرفاً حائز دانشی درباره آثار هنری و در باب نظریه‌های اخلاقی و دینی باشد، بلکه باید آنها را به عنوان موضوعاتی فردی بشناسد (شعبانی‌ورکی و همکاران، ۱۳۸۵). در نگاه ابن سینا، تعلیم و تربیت به بعد عقلانی محدود نمی‌شود و کل ابعاد وجودی انسان را شامل می‌شود. همچنین تربیت دینی و اخلاقی به معنای بعدی از ابعاد تربیتی و در کنار ابعاد دیگر مدنظر نیست، بلکه همچون چتری گسترده بر سایر ابعاد، روح تربیت را در برمی‌گیرد.

نتیجه‌گیری

نگاه ابن سینا به انسان فرهیخته با سایر فلاسفه متفاوت است. این تفاوت به نوع نگاه ابن سینا به هستی، ماهیت انسان و رابطه انسان با خدا باز می‌گردد. تصویری که ابن سینا از انسان فرهیخته ارائه می‌دهد جامع و شامل تمام شاخه‌های فلسفه است. در حوزه هستی‌شناسی، وی مفهوم انسان فرهیخته را با مفاهیمی چون «خداوند مبدأ و خالق هستی، حاکمیت نظام علیت بر جهان هستی، غایتمندی در نظام هستی، واقعیت جهان هستی، اعتقاد به سلسله مراتبی بودن نظام هستی، وجود نظم در نظام هستی، توجه به سعادت دنیوی و اخروی در نظام هستی، دگرگونی و حرکت در هستی، پیدایش کثرت در عوامل هستی» در یک مجموعه می‌نگرد.

انسان فرهیخته سینی در قلمرو معرفت‌شناسی «به دنبال کسب معارف و علوم است که او را به سعادت و نیکبختی برساند. حواس، عقل، شهود، عرفان و الهام به‌عنوان ابزارهای کسب معرفت هستند. بهترین معرفت، شناخت واجب‌الوجود یعنی خداوند متعال است؛ معیار درست و حقیقی بودن معرفت، میزان انطباق آن با حقیقت مطلق یعنی خداوند است». او در قلمرو معرفت‌شناسی، انسان فرهیخته را در گستره هستی می‌نگرد.

ابن سینا در حوزه ارزش‌شناسی، تصویری که از انسان فرهیخته ارائه می‌دهد شامل «سعادت بالاترین هدف غایی برای انسان محسوب می‌شود؛ سعادت واقعی، قرب به حق تعالی است؛ انسان موجودی با اراده و اخلاق او تغییرپذیر است؛ ارزشها در انسان سلسله‌مراتب دارند؛ خیر و شر در

انسان نسبی است؛ زیبایی امری عینی است؛ هر موجودی به فراخور استعداد خود از زیبایی برخوردار است؛ چنین انسانی دارای ذوق هنری است و به شعر و ادبیات توجه دارد».

سرانجام اینکه در قلمرو انسان‌شناسی، ابن سینا انسان فرهیخته را با این مفاهیم معرفی می‌کند: «تجرد و اصالت روح؛ بقای روح پس از مرگ؛ رابطه متقابل جسم و جان؛ دریافت فیض از عقل فعال عالم قدس؛ برتری لذایذ معنوی و عقلی بر لذایذ جسمانی و شهوی؛ معیت و همراه بودن نفس و بدن در پیدایش؛ برتری عقل نسبت به سایر قوای انسانی؛ متفاوت بودن افراد از حیث عقول؛ برجستگی وجه عرفانی در رساندن انسان به کمال نهایی؛ اجتماعی بودن انسان؛ برخورداری انسان از ویژگی اراده و اختیار و کرامت». انسان فرهیخته سینی، در تمام ابعاد تربیت، جسمانی، عقلانی، اخلاقی، اجتماعی و زیباشناختی تربیت یافته است.

درمجموع انسان فرهیخته ابن سینا با ویژگیهایی مانند داشتن ایمان به خدا، عقل‌ورزی، برخوردار از اخلاق نیکو، طالب دانش، تندرست، منظم، دوراندیش، واقع‌بین، همدوست، اجتماعی، خانواده‌دوست، باسواد و صاحب شغل، معرفی شده است. در واقع انسان فرهیخته ابن سینا در همه ابعاد وجودی رشد یافته است. با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود در بازنگری و اصلاح سند تحول بینادین آموزش و پرورش به ویژگیهای انسان فرهیخته سینی توجه ویژه شود.

منابع

- آیضا، خان. (۱۳۸۸). *ابن سینا شهریار پزشکان*، ترجمه حسن سالاری. تهران: موسسه فرهنگی فاطمی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۶).
- ابن سینا، ابوعلی. (۱۴۰۰ه.ق.). *رسائل ابن سینا*. قم: انتشارات بیدار.
- _____ (۱۴۰۰ه.ق.). *عیون الحکمه*، مقدمه عبدالرحمن بدوی. قم: انتشارات بیدار.
- _____ (۱۴۰۳ه.ق.). *الاشارات و تنبیها*، به همراه شرح خواجه نصیرالدین طوسی، جلد ۲. تهران: دفتر نشر الکتاب.
- _____ (۱۴۰۴ه.ق.). *التعلیقات*، به کوشش عبدالرحمن بدوی. تهران: مکتب الاعلام الاسلامی.
- _____ (۱۴۰۵ه.ق.). *الشفاء (الهیات، المنطق، الطبیعیات)*، تصدیر طه حسین پاشا. قم: مکتبه آیت الله المرعشی النجفی.
- _____ (۱۳۱۹). *ابن سینا و تدبیر منزل*، ترجمه محمد نجمی زنجان. تهران: انتشارات مجتمع ناشر کتاب.
- _____ (۱۳۶۰). *دانشنامه علایی: منطق و فلسفه اولی*، تصحیح احمد خراسانی. تهران: کتابخانه فارابی.
- _____ (۱۳۶۳). *المبدأ و المعاد*، به اهتمام عبدالله نورانی. تهران: موسسه مطالعات اسلامی دانشگاه مکیل با همکاری دانشگاه تهران.
- _____ (۱۳۷۰). *الهیات نجات*، ترجمه سید یحیی یربلی. تهران: انتشارات فکر روز.
- _____ (۱۳۷۳). *برهان شفا*، ترجمه و پژوهش مهدی قوام صفری. تهران: انتشارات فکر روز.
- _____ (۱۳۷۷). *قانون در طب*، (کتاب اول و دوم)، ترجمه عبدالرحمن شرفکندی. تهران: معاونت پژوهشی وزارت بهداشت.
- _____ (۱۳۸۳). *فخرالدین اسفرائینی نیشابوری*، شرح کتاب *النجاه ابن سینا*، قسم *الالهیات*. تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
- _____ (۱۳۹۰). *اشارات و تنبیها*، ترجمه و شرح حسن ملکشاهی، جلد ۲. تهران: سروش.
- _____ (۱۳۹۱). *مجموعه رسائل شیخ الرئيس ابن سینا*، ترجمه محمود شهابی خراسانی، تصحیح و توضیحات محمود طاهری. قم: آیت اشراق.
- اعراف، علیرضا؛ فتحعلی خانی، محمد؛ فصیحی زاده، علیرضا و فقیهی، علی نقی. (۱۳۷۷). *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، جلد ۱ و ۲. قم: تهران: سمت.
- بیرونی کاشانی، راضیه؛ باقری، خسرو و زیباکلام مفرد، فاطمه. (۱۳۹۱). تبیین عناصر فلسفه اخلاقی - اجتماعی ابن سینا و دلالت های آن در تربیت اخلاقی. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۲ (۲)، ۵۷-۷۴.
- پالمر، جوی آ. (۱۳۹۱). *پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی (از پیازه تا عصر حاضر)*، ترجمه جمعی از مترجمان. تهران: انتشارات سمت.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۹). *اصول و مبانی آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات پیام نور.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۴). رویکردهای فلاسفه اسلامی به نفس و دلالت های تربیتی آن (ابن سینا، شیخ اشراق و ملاصدرا). *نامه انسان شناسی*، ۴ (۷)، ۲۷-۷.
- حاتمی، حسین و حیدری، کبری. (بی تا). *طب نیاکان ۱ (بهداشت عمومی از دیدگاه پزشکی نیاکان)*. قابل دسترسی در:

<http://tim.sums.ac.ir/icarusplus/export/sites/tim/information-bank/download/niakan1.pdf>

حیدری، محمدحسین و نصربختیاری، حسنعلی. (۱۳۸۸). "تلقین": چالش فراوری تربیت دینی. *مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱ (۲)، ۸۵-۱۰۸.

داودی، محمد. (۱۳۹۳). *فلسفه تعلیم و تربیت مشاء، جلد اول*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

_____ (۱۳۹۴). *فلسفه تعلیم و تربیت مشاء، جلد دوم*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

زیباکلام مفرد، فاطمه. (۱۳۷۹). *فلسفه آموزش و پرورش از دیدگاه جان هنری نیومن*. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران*، ۵ (۲)، ۱۶۱-۱۸۰.

_____ (۱۳۸۴). *مکتب فلسفی لیبرالیسم آموزشی و اسلام*. انتشارات مجتمع آموزشی و پژوهشی تفرش.

زیباکلام مفرد، فاطمه و حیدری، سمیرا. (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه ابن‌سینا در باب تعلیم و تربیت (مبانی، اصول، اهداف، محتوا، روش). *مجله علمی-پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۱ (۳)، ۸۹-۱۱۳.

شکوری، ابوالفضل. (۱۳۸۴). *فلسفه سیاسی ابن‌سینا*. چاپ اول. قم: عقل سرخ.

صدیق، عیسی. (۱۳۳۲). *سیر فرهنگ در ایران و مغرب زمین*. تهران: دانشگاه تهران.

عبداللهی، مهدی. (۱۳۹۰). *کمال نهایی انسان و راه تحصیل آن از دیدگاه فیلسوفان اسلامی*. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

علی، سعید اسماعیل و رضا، محمد جواد. (۱۳۸۴). *مکتب‌ها و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی*. ترجمه و نقد بهروز رفیعی. تهران: انتشارات سمت.

فروغی، محمد مهدی. (۱۳۸۲). *سیر حکمت در اروپا، جلد ۳*. تهران: نشر البرز.

فناپی اشکوری، محمد و همکاران. (۱۳۹۰). *درآمدی بر تاریخ فلسفه اسلامی (جلد اول)*. تهران: انتشارات سمت.

کاردان و همکاران. (۱۳۸۴). *فلسفه تعلیم و تربیت، جلد ۱*. تهران: انتشارات سمت.

کاهانی مقدم، کاظم. (۱۳۸۷). *پژوهشی پیرامون تعلیم و تربیت در اندیشه بوعلی سینا و تطبیق آن با یافته‌های جدید*. مشهد: انتشارات صبرا.

مجتهدی، کریم. (۱۳۹۳). *فرهیخته کیست؟ فرهیختگی چیست؟*. *روزنامه ایران*، شماره ۵۶۳۴، ۹۳/۲/۱۰.

میرزاحمدی، محمدحسن؛ زیباکلام مفرد، فاطمه و صحبت‌لو، علی. (۱۳۹۱). *نظریه آزادی و آموزش و پرورش آزاد*. تهران: انتشارات دانشگاه شاهد.

نامی، شمسی. (۱۳۸۴). *بررسی و نقد دیدگاه ریچارد استنلی پیترز درباره فلسفه، مفهوم و هدف تعلیم و تربیت و انسان فرهیخته و تحلیل "اهداف کلی تعلیم و تربیت اسلامی در چهارچوب آن"*. رساله دکتری، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

نصر، سید حسین. (۱۳۸۷). *سه حکیم مسلمان، ترجمه احمد آرام*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۳). *درآمدی به فلسفه*. تهران: طهوری.

واعظی، احمد. (۱۳۷۷). *انسان از دیدگاه اسلام*. تهران: انتشارات سمت.

هرست، پل اچ. و وایت، پاتریشیا. (۱۳۸۵). *فلسفه آموزش و پرورش: موضوعات اصلی در سنت تحلیلی*. انتخاب، تدوین و ترجمه بختیار شعبانی ورکی و محمدرضا شجاع رضوی. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

هرست، پل هیوود و پیترز، ریچارد استنلی. (۱۳۸۹). *منطق تربیت (تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی)*، ترجمه فرهاد کریمی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

Arnold, M. (1932). *Culture and anarchy*. Oxford: Oxford University Press.

Avicenna. (1953). *Avicenna on theology*. Translated by Arthur J. Arberry. The Wisdom of the East series. Westport, CT: Hyperion Press.

Barrow, R., & Woods, R. (1982). *An introduction to philosophy of education*. London: Routledge.

Goodman, L. E. (1992). *Avicenna*. London and New York: Routledge.

Hirst, P.H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In P.H. Hirst (Ed.), *Knowledge and the curriculum* (pp. 30-53). London: Routledge and Kegan Paul.

Martin, J. R. (2000). The ideal of the educated person. *Educational Theory*, 31(2), 97-109.

Mehrmohammadi, M. (2004). *Toward a new conception of the educated person*. Online Submission.

Peters, R.S. (1966). *Ethics and education*. London: Unwin Brothers Limited.

_____ (Ed.). (1970). *The concept of education*. London: Routledge and Kegan Paul.

_____ (1973). The justification of education. In R.S. Peters (Ed.), *The philosophy of education* (pp. 239-267). Oxford: Oxford University Press.

Peters, R.S., & Hirst, P.H. (1971). *The logic of education*. London: Routledge and Kegan Paul.

