

## ارزیابی ناهنجارنمایی

# پیامد آموزه تشکیک وجود در تعلیم و تربیت\*

□ محمدرضا ارشادی نیا<sup>۱</sup>

### چکیده

مقاله‌ای با در پیش گرفتن روند شبهه‌زایی بر مبنای هستی‌شناسی فلسفه اسلامی، مدعی است که ایرادات ابتکاری بر نظریه فیض با محوریت آموزه تشکیک، در همه مکاتب فلسفی فراهم آورده تا نشان دهد ابتدای نظریه تعلیم و تربیت بر فلسفه اسلامی، بی‌اعتبار و بی‌فایده است. این مقاله پس از پراکنده‌گویی‌ها و تولید شبهات گوناگون و عنوان قرار دادن «پیامدها در تعلیم و تربیت»، قصد دارد با الزامات مردود بر فلسفه اسلامی، به نظریه‌پردازی بدیع درباره «هدف و مراحل تعلیم و تربیت» نائل گردد! آنچه بیش از همه برای خرده‌گیری مقاله به کار آمده، برشی از مبحث تشکیک وجود و چون و چرا درباره برخی مطالب پراکنده هستی‌شناختی است و هیچ اشاره اندکی حتی به مواضع نفس‌شناختی و انسان‌شناسی و مراحل رشد انسان در فلسفه اسلامی نکرده تا بتواند مراحل تعلیم و تربیت را همسو با مراحل رشد در دیدگاه فلاسفه اسلام احراز کند و برای

شبهات خود، راه به ظاهر منطقی به روی مخاطب بگشاید. با این وصف، مدعی است که به نوآوری نائل شده و دو نظریه توالی گرا و توازی گرا را مردود دانسته و به احداث نظر سوم یعنی جمع بین هر دو راه یافته است. واکاوی دعاوی مقاله و اتهاماتش علیه فلسفه اسلامی به ویژه در امر تعلیم و تربیت، عیار تمایز نقد راستین را از شبهه‌زایی برملا خواهد ساخت.

**واژگان کلیدی:** تشکیک وجود، تعلیم و تربیت، توالی‌گرایی، توازی‌گرایی.

### مقدمه

مقاله «نگاهی انتقادی به رویکرد فیض‌محور در فلسفه اسلامی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت» (باقری، ۱۳۹۰) در پی جویی ناکارآمدی فلسفه اسلامی، با طیف وسیعی از آموزه‌های حکمت اسلامی به مبارزه برخاسته و به عنوان انتقاد، به شبهه‌زایی دامن زده تا رهاورد آن را در زمینه تعلیم و تربیت بی‌اساس قلمداد کند. این مقاله به برداشت‌های سطحی و گزینشی از برخی عبارات و نیز ادعاهای غزالی و برخی مستشرقان و تحصیل‌کردگان مراکز دانشگاهی غربی علیه فلسفه اسلامی استناد کرده است. کمتر ناقد فرهیخته‌ای را می‌توان یافت که بدون نظر به پاسخ رقیب، سخن حریف را تام بینگارد و خنجر او را در ستیزش بران و کارآمد جلوه دهد. اما در طرفداران غزالی، این مطلب به شدت آشکار است. آن مقاله ستیزه‌جویی غزالی را «شاهکار» (همان: ۷) می‌نامد و آن را چنان کارآمد توصیف می‌کند که منطق فارابی و سینیوی و سایر حکمای اسلامی را در برابر آن «به شدت منکوب» (همان) می‌پندارد! سپس به هر مقوله از مواضع حکمت اسلامی نظر انداخته، تبیین و توجیه حکما را «نه چندان ماهرانه» (همان: ۱۶) و مملو از نارسایی و «طفره‌روی» و «تقلیل‌گرایانه» (همان: ۱۷) قلمداد کرده و شبهات برساخته خود را تالی فاسدهای برآمده از آموزه‌های فلسفه اسلامی و فیلسوفان بلندمرتبه‌اش پنداشته است. با این وصف مدعی است که بنیان نهادن تعلیم و تربیت بر حکمت اسلامی، موهون است.

در این تحقیق، به زمینه‌های تاریخی تشکیکی‌محور در فلسفه نوافلاطونی و به ویژه آثار افلوطین توجه شده و تأثیر آن بر فلسفه صدرالمতألهین تحلیل گردیده و از موضعی انتقادی مورد بحث قرار گرفته است (همان: ۶).

سخن گفتن از پیشینه تاریخی با نقل یکی دو مورد از داوری مستشرقان و مترجمان، و متأثر دانستن فلسفه صدرالمآلهین با تمسک به نقل قول‌های ناقص، به نام تحلیل انتقادی، تحقیق روشمند به حساب نمی‌آید. بلکه این «موضع انتقادی»، برخاسته از اعتنای تام به معارضه فلسفه‌ستیزان مشهور چون غزالی و مستشرقان و پیروان اشعری‌مآب اوست. نویسنده مباحث غزالی را «فلسفه غزالی» و «جام شوکران فلسفه اسلامی» (همان: ۸) و «شاهکاری» قلمداد می‌کند که فلسفه اسلامی را به «شدت منکوب» (همان: ۷) کرده است. این در حالی است که کمترین توجهی به پاسخ‌های حکما بر شبهات غزالی نشده است.

بخشی دیگر از مطالب مقاله، مبتنی بر برداشت نویسنده از منابع محدود، بدون فحص و تتبع منابع گوناگون فلسفی و بدون استناد به خبرگان فن در تقابل با فلسفه اسلامی اظهار شده است. به دنبال آن، لوازمی که بر بنیادهای فلسفه اسلامی مترتب گشته نیز از این وضع مستثنا نیست. بنابراین به نظر می‌رسد هم فهم مبانی در مقاله، تحریف‌یافته است و هم الزامات و نتایجی که در مقاله آمده، محل تأمل است.

مقاله بدون اینکه بگوید با چه جهان‌بینی و با چه مبانی و اصولی خرده‌گیری می‌کند و چه نظام تعلیم و تربیتی را برگزیده است و هدف و مراحل مقبول و بدون ایراد آن نظام چیست، در صدد است تا از نظام حکمت اسلامی خرده‌گیری نماید! آنگاه بنا بر آنچه به اشتباه از نظام عریق و میراث اندیشه فلسفی در طول تاریخ برداشت شده، گام به گام با برداشت‌های یک‌جانبه و ناکافی، مدعی را دچار چالش نموده و با خودتعریفی چهره انتقاد موجه به ایرادها داده است. به نظر می‌رسد مقاله درباره هدف تعلیم و تربیت نیز سخن چندانی ندارد و با گزارش مختصر، ایراد خود را به مراحل تعلیم و تربیت وامی‌گذارد. در این راستا با برداشت خود از آموزه تشکیک وجود، اقتضای آن را برای مراحل تعلیم و تربیت «رابطه‌ای توالی‌گونه» معرفی می‌کند و براساس تصور خود، این مراحل را به عنوان رسیدن به «هدف‌هایی همچون علم، هنر، فلسفه و عرفان» (همان: ۲۲) مترتب می‌بیند که در همه این روند، کمبود منطق تحقیق مشهود است.

## ۱. ادعاهای مقاله

### ۱-۱. آموزه تشکیک وجود؛ نقطه عزیمت

نقطه اصلی که مقاله برای طرح ادعاهای خود برگزیده، آموزه تشکیک وجود است. مقاله با جعل عنوان رویکرد فیض گرایانه، مکاتب فلسفه اسلامی را به دو رویکرد فیض گرا و علیت گرا تقسیم نموده و رویکرد علیت را به وسیله تهافت‌های غزالی منسوخ پنداشته و سپس رویکرد فیض گرا را سنت جاری فلسفه اسلامی تا کنون قلمداد کرده است که بر پایه تشکیک وجود بنا شده و به گمان خود با تمام توان در صدد «پنجه افکنی» با این نقطه قوت برآمده است!

ویژگی تشکیکی و مرتبه‌ای در نظریه فیض، مهم‌ترین و برجسته‌ترین بُعد این نظریه محسوب می‌شود؛ اما باید گفت که نقاط ضعف این نظریه را نیز در همین نقطه قوتش باید جستجو کرد (همان: ۱۱).

مقاله پس از قلم‌فرسایی اعتراض‌آمیز و شبهه‌انگیز درباره کلیت فلسفه اسلامی به ویژه این آموزه، به پیامد منفی آن در امر تعلیم و تربیت به طور گذرا اشاره می‌کند.

### ۲-۱. پیشینه آموزه به روایت مقاله

مقاله از پیشینه تاریخی مسئله تشکیک و ارتباطش با حکمت متعالیه چنین سخن به میان آورده است.

«از یکسو نمی‌توان رویکرد تشکیکی را ابداع صدرالمতألہین دانست و از این رو انتقادهای وارد بر فلوطین بر او نیز وارد است. از سوی دیگر نمی‌توان گفت که صدرالمتألہین در این دیدگاه تنها به تکرار پرداخته و خود بر آن چیزی نیفزوده است» (همان: ۶).

صحت و سقم ادعای ابداع تشکیک وجود توسط افلوطین، به فرصت دیگری موکول است؛ اما شگفت آنکه صدرالمتألہین را نیز فقط به خاطر پذیرش اصل تشکیک، مواجه با ایراداتی می‌بیند که شاید متوجه افلوطین باشد. جالب آنکه به اعتراف مقاله، پایگاه صدرایی بر «تکرار» مبتنی نیست، اما در عین حال ایرادات احتمالی وارد بر افلوطین را به صرف پذیرش اصل تشکیک بر وی وارد می‌داند! نیز مدعی است که فلسفه

افلوطنین و همه مکاتب فلسفی اسلامی بر همین اصل پایه‌ریزی شده است و تحت تأثیر آن نظریه‌پردازی کرده‌اند.

دو پرسش اساسی در این پژوهش مورد توجه است: نخست اینکه چه شباهت‌هایی میان رویکرد تشکیکی به هستی و معرفت در فلسفه نوافلاطونی و فلسفه صدرا وجود دارد؛ دوم اینکه استلزام‌های رویکرد تشکیکی به هستی و معرفت در قلمرو و آموزش و پرورش چیست (همان).

### ۳-۱. نقش آموزه تشکیک

مهم‌ترین ویژگی آموزه در نظر مقاله، ختم روند نظریه‌پردازی بر اساس آن به «این‌همانی خدا و موجودات» و «همه‌خدایی» است.

مهم‌ترین ویژگی نظریه فیض این است که نوعی پیوستگی و اتصال میان خدا و موجودات برقرار می‌سازد؛ به طوری که مجموعه وجود هستی به صورت مراتبی از قوی به ضعیف یا از کامل به ناقص تنظیم می‌گردد (همان: ۱۰). در این نظریه، فرض بر آن است که رابطه موجودات با خدا، رابطه این‌همانی است و تفاوت تنها در درجه و شدت است. به عبارت دیگر، عقل اول و دوم و سلسله طولانی موجودات همگی نتیجه نزول وجود خدا به مرتبه پایین هستند؛ به طوری که می‌توان گفت وجود آن‌ها همان وجود خداست که در مرتبه‌های پایین‌تری قرار گرفته است (همان: ۱۱).

### ۴-۱. استلزام آموزه تشکیک با توالی‌گرایی

مقاله در صدد است «استلزام رویکرد تشکیکی در قلمرو هستی و شناخت را در هدف‌ها و مراحل تعلیم و تربیت پی‌جویی» (همان: ۶) کند. سپس اهداف را به غایی و میانی تقسیم کرده و راجع به هدف غایی چنین واکنشی بروز داده است: «هدف غایی بر حسب رابطه عارفانه با ذات احدیت بیان می‌شود» (همان)، و در این باره بیش از این اظهار نظر ننموده، بلکه آن را نقطه قوت به شمار آورده و استلزام‌های نامطلوب در نظر خود را مقصور «به هدف‌های میانی و مراحل تعلیم و تربیت» نموده و داوری خود را با این ایراد اظهار کرده است:

«با نظر به هدف‌های میانی و نیز مراحل تعلیم و تربیت، مدارج تشکیکی از حس به خیال و عقل تا احد ایجاب می‌کند که مشاهدات حسی و فعالیت‌های خیالی به سطح انتزاعی عقلی و درک کلیات ختم شود» (همان: ۵).

بنا به صراحت این جملات، درک کلیات به معنای حصول مفاهیم انتزاعی عقلی در ذهن، نهایت چیزی است که می‌تواند محصول تعلیم و تربیت بر مبنای تشکیک وجود باشد؛ روندی که با آموزش حسی - تجربی، آغاز و پس از فرجه شدن خیال به سپردن این نتیجه منجر می‌گردد که فرد انباشتی از کلیات در عقل یعنی ذهن خود به دست آورد. اما مقاله از بیان نقش آموزه تشکیک درباره تربیت ساکت است؛ چنان که در سراسر ادعاهای سلبی و اثباتی خود، تعلیم را با تربیت به یک معنا به کار برده و محکوم به یک حکم پنداشته است.

بر این اساس، به نظر مقاله در تعلیم و تربیت، الزام به رابطه متوالی بین مواد درسی، بر آموزه تشکیک وجود مترتب می‌گردد؛ چرا که وجود هر فراگیر به تبع کل هستی، دارای مراتب تشکیکی است و هر رتبه اقتضا و استعداد پذیرش سطح و گونه‌ای از آموزش و تربیت را دارد.

دلالت این دیدگاه در تعلیم و تربیت آن است که رابطه‌ای متوالی میان مواد درسی قائل شویم (همان).

با این روند، مقاله در زیر عنوان «پیامدها در تعلیم و تربیت» (همان: ۱۹)، بر آن است تا «رویکرد هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی تشکیکی را در فلسفه نوافلاطونی و فلسفه صدرایی مبنا قرار دهد» و با گزینش خود، فقط به دلالت‌های این آموزه درباره «هدف‌های میانی و مراحل تعلیم و تربیت» (همان) پردازد. به دنبال این، ادعا کرده است:

«می‌توان همین مراتب را به منزله مراتب اعتلای آدمی در جریان تعلیم و تربیت، و منزل نهایی را به عنوان هدف عالی در نظر گرفت» (همان).

بسنده کردن به ادعای دیگری کافی است تا مقاله را برای ارائه پشتوانه خرسند سازد. عبور از حس و محسوسات و خیال و مخیلات و شهود کلیات در فلسفه افلاطونی و سپس افزون بر آن، وصول به احد در فلسفه افلوپین و صدرایی، هدف

غایی تعلیم و تربیت محسوب می‌گردد (همان). با این سخنان، شیوهٔ وصول به احد بدون توجه به مراحل سیر و سلوک عرفانی و یا آنچه در فلسفهٔ فلوطین ترسیم شده، با چند جمله به پایان می‌رسد و واژهٔ «خلسه» کافی است که شیوهٔ فلوطین را برای وصول به احد تبیین کند و واژهٔ «شیوهٔ عرفانی و فنا» (همان: ۲۰) هم کافی است تا همهٔ درونمایه‌های صدرایی را در این راه نشان دهد! این اشاره کافی است تا مقاله دست خود را در استنتاج نهایی برای بیان هدف نهایی تعلیم و تربیت پر بیند و «تجربهٔ عرفانی» و «تجربه‌های درونی» را هدف غایی اعلام کند. بر این روال، آنچه به مراتب تشکیک عرفانی منتهی می‌شود، همان چیزی است که مترتب بر تشکیک وجود فلسفی است.

مقاله با این گزارش مختصر و با ادبیات خاص خود از هدف نهایی، ایرادات خود را به مراحل تعلیم و تربیت وامی‌گذارد و با برداشت خود از آموزهٔ تشکیک وجود، اقتضای آن را برای مراحل تعلیم و تربیت، «رابطه‌ای توالی‌گونه» معرفی می‌کند و بر اساس تصور خود، این مراحل میانی را به منظور رسیدن به «هدف‌هایی همچون علم، هنر، فلسفه و عرفان» به صورت متوالی مترتب می‌بیند؛ چنان که علم تجربی به مرتبهٔ حسی و هنر به مرتبهٔ خیالی و درک کلیات به مرتبهٔ عقلی اختصاص دارد.

مقاله سپس «نقطه قوت» دیدگاه تشکیکی را در هدف نهایی آن «به عنوان رابطه‌ای عرفانی با خدا» معرفی می‌کند و با شتاب از آن می‌گذرد و از بیان جهات نقطه قوت و چرایی آن اعراض کرده و انتقادات خویش را متوجه اهداف میانی می‌داند. این اهداف را «به صورت سلسله‌مراتبی از علم تا هنر و فلسفه» (همان) قلمداد می‌کند و خدشه‌های خود را بر اهداف میانی و مراحل تعلیم و تربیت مشترک می‌داند؛ به گونه‌ای که بین این مراحل، سد مستحکمی موجود است و هر مرحلهٔ تربیتی، ویژه به یکی از این اهداف است.

### ۵-۱. همانند و هماوردجویی لوازم

مقاله چون «دیدگاه توالی‌گرا در مراحل تعلیم و تربیت را پیامد نظریهٔ تشکیکی فیض» می‌داند آن را دچار چالش با نظریهٔ «توازی‌گرا» قلمداد می‌کند. در طی این مسیر، گزارشی ناقص از طرفداران دو نظریه با ارجاع ناکافی ارائه کرده و پیامد تعلیمی و تربیتی نظریهٔ تشکیک را آن‌چنان که خود برداشت نموده، در نظریهٔ «پیاژه» مقصور

کرده که قائل است:

«به موازات تحولات روانی و ذهنی کودک، تدابیر تعلیم و تربیت را سامان می‌دهد»  
(همان).

به نظر مقاله، چون این نظریه با نظریهٔ «جروم برونر» به عنوان نظر رقیب، متعارض است، پس این تعارض دامنگیر قائلان به تشکیک هم می‌گردد! زیرا نظریهٔ رقیب قائل است: «هیچ محدودیت مرحله‌ای برای آموزش وجود ندارد، بلکه می‌توان با به کارگیری زبان متناسب با کودک، هر گونه محتوایی را برای آموزش در نظر گرفت» (همان: ۲۱).

مقاله با شیوهٔ تردیدآمیز و بینابین، برخی نقاط قوت هریک از دو رویکرد را برمی‌شمارد و بدون داوری امتیازبخش، به ادعای ابتکار «توازی‌گرایی ناهمزمان»؟! با این مضمون منتهی می‌گردد:

«مقصود از این تعبیر آن است که ابعاد مختلف توانایی انسان با هم رابطهٔ توازی و نه توالی دارند؛ اما این توازی به صورت همزمان رخ نمی‌دهد» (همان: ۲۲).

مقاله صرفاً با یادآوری دو دیدگاه رقیب و متنازع، راه خدشه خود و عبور از هر دو را هموار می‌بیند.

دیدگاه توالی‌گرا در مراحل تعلیم و تربیت، که پیامد نظریهٔ تشکیکی فیض است، می‌تواند مورد چالش قرار گیرد. این چالش را می‌توان از منظر توازی‌گرایانه مطرح کرد (همان: ۲۰).

به نظر مقاله:

«دیدگاه توازی‌گرا بر آن است که ابعاد مختلف تربیت حسی و تجربی، خیالی و هنری، عقلانی و فلسفی، و شهودی و عرفانی باید در عرض هم قرار گیرند و به طور مثال، در برنامه درسی... [نیز] در عرض هم ارائه شوند» (همان).

مقاله توجیه توالی‌گرایان در تعلیم و تربیت را از بُعد هستی‌شناختی، فرا رسیدن زمان مناسب برای تعلیم و تربیت معرفی کرده و توجیه آنان را از بُعد معرفت‌شناختی یا روان‌شناختی، واجد شدن بر توانایی معرفتی و ذهنی اعلام کرده و این تنها توجیهی است که می‌تواند این دیدگاه را پشتیبانی کند. در برابر این، از طرف توازی‌گرایان ادعا

کرده که قائل اند به لحاظ معرفت‌شناختی و روان‌شناختی نمی‌توان از ترتیب و توالی قاطعی سخن گفت؛ بلکه یا باید گفت که همه جنبه‌های معرفتی با هم به طور همزمان در فرد مطرح‌اند، یا باید گفت که آن‌ها به زبان ساده‌تری در سطوح پایین قابل طرح‌اند. مقاله با طرح این بیان ساده و بسیار اجمالی از دو طرف و بدون طرح نقض و ابرام آن‌ها بر یکدیگر، به داوری می‌نشیند و با یک نکته از قوت هر دیدگاه، داوری خود را به پایان می‌برد (همان: ۲۱) و در نهایت به ابتکار (!) تلفیق و التقاط از دو نظریه بسنده می‌کند!

با این شیوه، مقاله خود را در آستانه نظریه‌پردازی ابتکاری می‌بیند و با آمیختن هر دو نظریه، چیزی به نام «توازی‌گرایی ناهمزمان» را محصول نفی و اثبات، و انکار و ابتکار خود قرار داده است.

برای یافتن راهی جهت آشتی در این دو رویکرد، به نظر می‌رسد می‌توان از نوعی دیدگاه «توازی‌گرایی ناهمزمان» سخن گفت. مقصود از این تعبیر آن است که ابعاد مختلف توانایی انسان با هم رابطه‌ی توازی و نه توالی دارند؛ اما این توازی به صورت همزمان رخ نمی‌دهد، بلکه یک بار می‌تواند با اندکی تأخیر آغاز شود و آنگاه در کنار بُعد پیشین قرار گیرد (همان: ۲۲). بر اساس این پیشنهاد، مواد درسی با هم توازی خواهند داشت، اما همگی به صورت همزمان وارد برنامه درسی نمی‌شوند (همان: ۶).

اینکه «توازی به صورت همزمان رخ نمی‌دهد»، یعنی نفی توازی و اثبات توالی. با این تنافی آشکار، مقاله سعی دارد نظر خود را متمایز از هر دو نظریه نشان دهد. تفاوت این دیدگاه با توالی‌گرایی و توازی‌گرایی مشخص خواهد بود. در توالی‌گرایی، مراحل و هدف‌های میانی مربوط به آن‌ها پشت سر گذاشته می‌شوند؛ در حالی که در توازی‌گرایی ناهمزمان، ابعاد مختلف در کنار یکدیگر باقی می‌مانند (همان: ۲۱). با اینکه تأخیر زمانی ملحوظ است، چطور ابعاد در کنار یکدیگر باقی می‌مانند؟ در این تنگنا، مقاله در تبیین اثبات مقصود خود، به مثالی متوسل می‌شود.

برای مثال، وقتی در توالی‌گرایی از پرورش عقل به عنوان هدفی پس از پرورش خیال سخن به میان می‌آید و نتیجه این خواهد بود که با ورود فرد به عرصه عقل، دیگر خیال‌ورزی باید مهار شود، یعنی اگر به طور مثال، فرد در مرحله خیال‌ورزی به مطالعه

رمان می‌پرداخت، با ورود به مرحله عقل‌ورزی باید از این کار خودداری کند؛ زیرا خیال‌ورزی مانع عقل‌ورزی خواهد بود (همان).

در نهایت این نسخه، چنین به فرجام تناقض‌نویسی منتهی می‌شود، که «موازی و متوالی» است.

بر اساس توازی‌گرایی ناهمزمان در آموزش و پرورش می‌توان به طراحی برنامه‌های درسی پرداخت که به صورت موازی و متوالی مورد استفاده قرار گیرند؛ اما هر یک از آن‌ها ممکن است در لحظه معینی به این رابطه متوازی ملحق شوند (همان).

## ۲. نقد و بررسی

### ۱-۲. آموزه تشکیک وجود

این آموزه، نقطه عزیمت مقاله برای مخدوش‌نمایی کلیت مبانی فلسفه اسلامی است تا بنا نهادن نظریه تعلیم و تربیت را بر آن عبث جلوه دهد. به نظر مقاله، همه مکاتب فلسفی از زمان ابداع آن توسط فلوطین، بر همین آموزه پایه‌ریزی شده و همه با تأثیرپذیری از آن، نظریه‌پردازی کرده‌اند. مقاله پس از قلم‌فرسایی اعتراض‌آمیز درباره این آموزه، با روش غیر فنی به پیامدهای آن در امر تعلیم و تربیت به طور گذرا می‌پردازد؛ در حالی که عدم آگاهی از مطالب فلسفی و زیر و بم پیامدهای آن در سراسر اظهارنظرها و استنتاج‌هایش نمایان است. اصولاً نقد مطالب فلسفی به‌سان علوم دیگر، به متخصصان آن فن موکول است، نه به کسانی که با حس بدبینی آشکار به خدشه‌تراشی دست می‌زنند. این واقعیت در سراسر مقاله مشهود است.

با اینکه مقاله ادعا دارد به پژوهش دو پرسش می‌پردازد، لکن پرسش نخست که در ادعای بیان «شبهت‌هایی میان رویکرد تشکیکی به هستی و معرفت در فلسفه نوافلاطونی و فلسفه صدرای» (همان: ۶) است، نه به حوزه شغلی مدعی مربوط است و نه در این زمینه، دارای مهارت فنی و تحصیلی است. افزون بر آن، هیچ ارتباطی به استحصال نظریه تعلیم و تربیت ندارد یا دست‌کم از بیان ارتباط عاجز مانده و اظهارات عجیب و غریب از خود بروز داده است. چنانچه در پرداختن به پرسش دوم هم، که در صدد

معرفی «استلزام‌های رویکرد تشکیکی به هستی و معرفت در قلمرو آموزش و پرورش» (همان) است، برخی مطالب سطحی و برخی پرابهام است.

## ۲-۲. پیشینه آموزه به روایت مقاله

مقاله بدون ارجاع به هیچ سند معتبر تاریخی، پیشینه تاریخی آموزه تشکیک را به افلوپین نسبت داده و وی را مبدع اصل تشکیک دانسته است و با اینکه اعتراف دارد پایگاه صدرایی بر «تکرار» مبتنی نیست، در عین حال ایرادات احتمالی بر افلوپین را به صرف پذیرش اصل تشکیک، بر صدرالمآلهین نیز وارد می‌داند! (همان)؛ در حالی که تعالی حکمت متعالیه، به گذر از مبادی اولیه و استفاده از نقاط قوت نظریات پیشین و ترمیم نقاط ضعف آن‌ها و ابتکار نظر جدید است و این هنری منحصر به فرد در سراسر فلسفه‌ورزی و شیوه تعقلی در حکمت صدرایی است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰: ۴۳۱، حاشیه سبزواری).

## ۲-۳. ویژگی‌های آموزه تشکیک

نخستین و مهم‌ترین ویژگی آموزه در نظر مقاله، این است که این آموزه بر بنیاد «همه‌خدایی» و «این‌همانی خدا و موجودات» بنا شده است؛ زیرا بر اساس آن، «نوعی پیوستگی و اتصال میان خدا و موجودات برقرار» است (باقری، ۱۳۹۰: ۱۰) و صریح‌تر اینکه «رابطه موجودات با خدا رابطه این‌همانی» است (همان: ۱۱).

این ادعا بی‌اساس‌ترین اتهام بر مواضع فلسفی است. طرفه اینکه کسی بخواهد با چنین ادعایی، مهارت و تخصص خود بر زیر و بم نظریات فلسفی را نشان دهد تا موضع انتقاد مبتنی بر آگاهی را برای خود رقم بزند. وحدت تشکیکی، تفاوت اساسی با وحدت شخصی وجود دارد و افزون بر آن، خوانش وحدت تشکیکی جز با خوانش تشکیک در مظاهر به وحدت شخصی منتهی نمی‌شود. افزون بر همه، این خوانش از وحدت شخصی وجود، به جهله و عوام منسوب است که محققان قائل به وحدت وجود، خود این خوانش را باطل دانسته و از افتادن به این دام هشدار داده‌اند. سخن از نزول خدا در مراتب نازل وجود! بر عدم دستیابی به مفاد آموزه و کاربرد متقن آن در فلسفه‌ورزی، دلالت تام دارد.

دومین ویژگی آن است که مقاله این آموزه را «مهم‌ترین و برجسته‌ترین بُعد» (همان)، در تبیین فیض باری پنداشته و این ادعایی مبتنی بر ذهنیات اثبات‌نشده است و مدعی بدون کمترین ارجاع به منابع فلسفی یا فیلسوفان مبرز به عنوان ارسال مسلمات، آن را پایه‌ایرات خود قرار داده است. فیض باری در مکاتب فلسفی با زیرنهاد اصل علیت و یا با ارجاع علیت به تشان، با تبیین‌های متنوعی روبه‌روست و هر یک لوازم متفاوتی دارد. نیز آموزه تشکیک در مکاتب مختلف و در دیدگاه‌های گوناگون فلسفی، از تنوع مفاد و رهیافت برخوردار است و این گونه کلی‌گویی نمی‌تواند نشانه درک متناسب ابعاد نظریه‌ای باشد که قرار است مورد نقض و ابرام قرار بگیرد.

## ۲-۴. لوازم متصور بر آموزه

مقاله ادعا کرده که در صدد است «استلزام رویکرد تشکیکی در قلمرو هستی و شناخت را در هدف‌ها و مراحل تعلیم و تربیت پی‌جویی» (همان) کند. بر خلاف این ادعا، مقاله نشان نداده که این استلزام، چگونه مبتنی بر مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی است؛ بلکه تنها با برداشت سطحی از تشکیک وجود، لوازمی را بر آن مترتب انگاشته است. نیز بدون اینکه اصل تشکیک و مراتب متفنن تشکیک را نه تنها در مکاتب مختلف فلسفی (ابن سینا، ۱۳۷۶: ۲۸۰؛ بهمنیار، ۱۳۷۵: ۲۸۱؛ ولفسن، ۱۳۷۰: ۴۶۵)، که دست‌کم در حکمت متعالیه (آشتیانی، ۱۳۷۰: ۱۹۱)، مورد نظر قرار دهد.

اینکه مقاله ابراز کرده: «هدف غایی بر حسب رابطه عارفانه با ذات احدیت بیان می‌شود» (باقری، ۱۳۹۰: ۶)، گویای عدم استحصال نظریه حکمت متعالیه در این رابطه است؛ به ویژه که همه مقصود مقاله در سبک‌نمایی این مکتب خلاصه می‌گردد. این جمله بسیار نارسا، مستند به کدام منبع فلسفی و به طور خاص کدام منبع حکمت متعالیه است؟ رابطه عارفانه چیست؟ رابطه غیر عارفانه کدام است؟ «ذات احد» چه معنا دارد؟ چرا مقاله استلزام هدف نهایی با تشکیک را رها می‌کند و آن را نقطه قوت آموزه تشکیک به شمار می‌آورد، اما بر اهداف میانی متمرکز می‌گردد و در وهن آن تلاش می‌کند. معلوم است که هدف نهایی، پله‌پله مترتب بر اهداف میانی است. اکنون اگر در اهداف میانی و لوازم آن‌ها نقص و خلل است، به طور حتم این آفات به

هدف غایی تسری پیدا می‌کند. هدف نهایی را نقطه قوت دانستن و سپس مدارج مترتب بر آن را ضعیف دانستن، جمع بین متهافتین است.

چنین است که مقاله با ناتوانی آشکار از استحصال لوازم آموزه تشکیک درباره هدف نهایی، ناگزیر استلزام‌ها را مقصور «به هدف‌های میانی و مراحل تعلیم و تربیت» نموده و مراحل تعلیم و تربیت را در «ختم مشاهدات حسی و فعالیت‌های خیالی به سطح انتزاعی عقلی و درک کلیات» (همان) پنداشته است! با این ادعا، به راستی مقاله عجز خود از وصول به آگاهی‌های حداقلی لازم را در این راستا به نمایش گذاشته است.

تفسیر درک کلیات به حصول مفاهیم انتزاعی عقلی، اگر بر اساس مکتب مشایی باشد، مقاله باید انتخاب مسیر کند و به طور منقح، نظریات آن مکتب و فیلسوفانش را واکاوی کند و البته که این داوری نسبت به مکتب متعالیه، حکایت از ناآشنایی کامل مدعی با آرا و مبانی ویژه آن دارد. آراء معرفت‌شناسانه و ذهن‌شناسانه و مباحث علم و عقل در حکمت متعالیه، مبسوط‌ترین و موشکافانه‌ترین مطالب را به خود اختصاص داده است (صدرالدین شیرازی، ۱۴۱۰: ۲۲۱/۸؛ سبزواری، ۱۴۲۲: ۱۸۰/۵)، اما برخی فقط به گتره و گزاف بر اساس شنیده‌های ناستوار، به شبهه‌زایی و اشتباه‌افکنی دامن می‌زنند. نتیجه‌ای که به نظر مقاله بر آموزه تشکیک وجود در تعلیم و تربیت مترتب می‌گردد، الزام به رابطه متوالی بین مواد درسی است (باقری، ۱۳۹۰: ۶)؛ چرا که هستی هر شخص به تبع کل هستی، دارای مراتب تشکیکی است و هر رتبه اقتضا و استعداد پذیرش رتبه و گونه‌ای از آموزش و تربیت را دارد.

با این روند، مقاله در زیر عنوان «پیامدها در تعلیم و تربیت» (همان: ۱۹)، بر آن است که بدون تبیین مبتنی بر آموزه‌های مطرح در بیان قائلان به تشکیک، به صرف ادعا «رویکرد هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی تشکیکی را در فلسفه نوافلاطونی و فلسفه صدرایی مبنا قرار دهد» و با گزینش بدون ملاک، فقط به دلالت‌های این آموزه درباره «هدف‌های میانی و مراحل تعلیم و تربیت» (همان) پردازد.

اینکه مقاله ادعا کرده به حسب «رویکرد هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی تشکیکی» قرار است بحث را پیش ببرد، بهره‌ای از واقعیت ندارد؛ زیرا کمترین اشاره به انگاره‌های

معرفت‌شناختی وجود ندارد و تنها به مراتب تشکیکی کلی وجود و تقسیم عوالم به چهار طبقه طبیعت، نفس، عقل و احد بسنده کرده و برای مقاله کافی است که از همه مراحل رشد علمی و تربیتی، غفلت پیشه کند و رسیدن به هدف نهایی، یعنی مرتبه احد را از این طبقه‌بندی کلی استنتاج کند؛ استنتاجی که نامبین و نامدلل و صرفاً گمانه‌زنی و برآمده از ذهنیات است. صرف این ادعا، تمام مطلبی است که مقاله به آن اعتنای تام دارد:

«می‌توان همین مراتب را به منزله مراتب اعتلای آدمی در جریان تعلیم و تربیت، و منزل نهایی را به عنوان هدف عالی در نظر گرفت» (همان).

اینکه مراتب رشد روحی و جسمی انسان، چگونه مترتب بر این طبقات کلی است و درجات مندرج در این طبقات، چگونه با استعداد انسان همخوانی و سازگاری دارد و کم و کیف درجات آموزشی و متون درسی آن و نیز تربیت، به چه برنامه عملی نیاز دارد، از متن ادعاهای مقاله غایب است. بسنده کردن به تکرار ادعا کافی است تا مقاله را برای ارائه پشتوانه ادعایش خرسند سازد؛ به ویژه تکرار این ادعا که شناخت باید از سطح محسوسات طبیعی به خیالیات یعنی عرصه هنر کشانده شود و از آن به عقلیات یعنی شهود کلیات و دانش‌های بنیادی وارد گردد و به مقام احد نائل گردد، و در این روند، صدرالمতألّهین هماهنگ با افلوطین طی مسیر کرده است! (همان).

بر خلاف انتظار، سخن از شیوه وصول به احد، بدون توجه به مراحل سیر و سلوک عرفانی و یا آنچه در فلسفه فلوطین ترسیم شده یا در حکمت متعالیه طی اسفار اربعه به نگارش در آمده، با چند جمله به پایان می‌رسد و واژه مبهم «خلسه» کافی است که شیوه فلوطین را برای وصول به احد تبیین کند و به موازات آن، ادعای اینکه صدرالمتألّهین «سفر نهایی را در خود خدا و فنا در ساحت او» (همان: ۲۰) معرفی کرده، کافی است تا همه درونمایه‌های صدرایی را در این راه نشان دهد! و دستاویز مستحکم برای تنقیص و تنقید حکمت متعالیه به شمار آید!

با این اشاره ناکافی، کافی است که مقاله دست خود را در استنتاج هدف نهایی تعلیم و تربیت در نظر قائلان به آموزه تشکیک وجود، با همه طیف گسترده آن‌ها، پربیند و ادعا کند که بر اساس دیدگاه تشکیکی، منزل نهایی را در اموری چون تجربه

عرفانی باید جستجو کرد و از آموختن علوم تجربی و کسب یا گشایش ذوق و مهارت هنری و کسب شناخت فلسفی و عقلانی باید عبور کرد (همان).

واضح است که آنچه بر تشکیک عرفانی مترتب می‌شود، ابتدا مترتب بر تشکیک وجود فلسفی نیست؛ به این معنا که یکی دانستن فلسفه افلوپین در منتهی شدن به احد، با حکمت صدرایی در سیر مراتب و منتهی شدن به فنا و بقا و «صحو بعد المحو»، جز کلی‌گویی چیزی بیش به شمار نمی‌آید و نزد آگاهان، تفاوت بسیار در طی مراحل و وصول به هدف نهایی در این دو دیدگاه مشهود است. معلوم است که منظور از تشکیک وجود در سایر مکاتب فلسفی، تشکیک عامی است؛ اما در حکمت متعالیه در گام‌های نخست تشکیک در مراتب یعنی تشکیک خاص و خاصی، و در نظریه‌پردازی نهایی نقش بنیادین را دست کم تشکیک در مظاهر و تشکیک خاص‌الخاصی و فراتر از آن بر عهده دارد (آشتیانی، ۱۳۷۰: ۱۹۱) و آموزه حقیقت و رقیقت محور نظریه‌پردازی است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۰، ۱۵۶؛ همو، ۱۳۶۱: ۲۲۴؛ همو، ۱۳۷۶: ۱۱۹؛ همو، ۱۴۱۰: ۱۲۷/۸ و ۳۲۹/۹؛ ارشادی‌نیا، ۱۳۹۰).

مقاله، «نقطه قوت» دیدگاه تشکیکی را در هدف نهایی آن «به عنوان رابطه‌ای عرفانی با خدا» معرفی می‌کند و با ابهام از آن می‌گذرد و از بیان جهات نقطه قوت و چرایی آن اعراض می‌کند و سخن‌چندانی برای گفتن ندارد و با گزارشی مختصر از هدف نهایی با ادبیات خاص خود، ایراد خود را به مراحل تعلیم و تربیت وامی‌گذارد. در این راستا با برداشت خود از آموزه تشکیک وجود، اقتضای آن را برای مراحل تعلیم و تربیت، «رابطه‌ای توالی‌گونه» معرفی می‌کند و بنا بر تصور خود، این مراحل را به‌عنوان رسیدن به «هدف‌هایی همچون علم، هنر، فلسفه و عرفان» مترتب می‌بیند که در همه این روند، کمبود منطق تحقیق مشهود است. عدم توجه مقاله به طیف گسترده آراء قائلان به نظریه تشکیک و تنوع محتوایی و مفاد این آموزه در نظر آنان، نیز عدم استناد به نص آراء آنان، نشانگر اختلال شرایط پژوهش معیارمحور است.

مقاله ادعا دارد که علم، هنر و فلسفه، هدف‌های میانی برای مراتب تشکیکی است. علم تجربی به مرتبه حسی، هنر به مرتبه خیالی، و درک کلیات به مرتبه عقلی اختصاص دارد.

همچنین انتقادات خویش را متوجه اهداف میانی می‌داند و خدشه‌های خود را بر اهداف میانی و بر مراحل تعلیم و تربیت مشترک می‌داند. به نظر مقاله، اقتضای دیدگاه تشکیکی، برقراری «رابطه توالی میان هدف‌هایی همچون علم، هنر، فلسفه و عرفان است»؛ به گونه‌ای که بین این مراحل سد مستحکمی موجود است و هر مرحله تربیتی، ویژه یکی از این اهداف است (باقری، ۱۳۹۰: ۲۰). این ادعاها مملوّ از فقر استناد، و محروم از احراز نصاب پژوهش تحقیقی است. بیان حقیقت حال در حکمت متعالیه، نیاز به پژوهشی ژرف دارد و کسی نمی‌تواند با این نگاه گذرا و نامتخصص ادعا کند که حقیقت را یافته و در حال نظریه‌پردازی است. کافی است به برخی مقالات تحقیقی که در راستای نسبت تعاضد خیال و عقل و نقش خیال در پدیدآوری آثار هنری و تربیتی منتشر شده، نظر شود تا ادعاهای سطحی مقاله در تسافی‌انگاری خیال و عقل بیشتر بر ملا شود (وفائیان و فرامرزی قراملکی، ۱۳۹۵؛ مفتونی و فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۹؛ مرتجی و نجفی افرا، ۱۳۹۹؛ نقره‌کار و دیگران، ۱۳۹۰؛ میرهادی و دیگران، ۱۳۹۳).

## ۲-۵. همانند و هموردجویی لوازم

مقاله، لوازم تعلیمی - تربیتی آموزه تشکیک را در وفاق تام و همانند با نظر پیاژه انگاشته است. در روند این همانندجویی، مدعی برای تأمین منظور خود، بدون کمترین استناد به سخن قائلان به آموزه تشکیک، در صدد است تا الزاماتی را بر نظریه تشکیک مترتب کند و چون «دیدگاه توالی‌گرا در مراحل تعلیم و تربیت را پیامد نظریه تشکیکی فیض» می‌داند، آن را دچار چالش با نظریه «توازی‌گرا» قلمداد می‌کند. در طی این مسیر، هیچ سخن مستند و دلیل متقنی جز گزارش ناقص از طرفداران دو نظریه با ارجاع ناکافی ارائه نشده است. به ادعای مقاله، پیامد تعلیمی و تربیتی نظریه تشکیک را آن‌چنان که خود برداشت کرده، در نظریه «پیاژه» مقصور کرده که قائل است:

«به موازات تحولات روانی و ذهنی کودک، تدابیر تعلیم و تربیت را سامان می‌دهد» (باقری، ۱۳۹۰: ۲۰).

به نظر مقاله، چون این نظریه با نظریه «جروم برونر» به عنوان نظر رقیب، متعارض است، پس این تعارض دامنگیر قائلان به تشکیک هم می‌گردد؛ زیرا نظریه رقیب قائل است:

«هیچ محدودیت مرحله‌ای برای آموزش وجود ندارد، بلکه می‌توان با به کارگیری زبان متناسب با کودک، هر گونه محتوایی را برای آموزش در نظر گرفت» (همان: ۲۱).

مقاله با شیوه تردید‌آمیز و بینابین، برخی نقاط قوت هر یک از دو رویکرد را برمی‌شمارد و بی‌آنکه بتواند داوری امتیازبخش ارائه دهد، به پیشنهاد ترکیبی و التقاطی از دو نظریه، به عنوان «توازی‌گرایی ناهمزمان» (!؟) منتهی می‌گردد و در تعریف آن به تناقض‌گویی آشکار دچار می‌گردد:

«مقصود از این تعبیر آن است که ابعاد مختلف توانایی انسان با هم رابطه‌ی توازی و نه توالی دارند؛ اما این توازی به صورت همزمان رخ نمی‌دهد» (همان: ۲۲).

مقاله با خلط مراحل «تعلیم و یادگیری» و «تربیت»، و یکسان‌انگاری آن دو، به اقتضائاتی همسان می‌اندیشد! در حالی که هیچ استدلالی بر آن نیاورده است. نیز با اعتماد به خوداظهاری و به عنوان ارسال مسلمات، چنین ادعا کرده است:

«دیدگاه توالی‌گرا در مراحل تعلیم و تربیت، پیامد نظریه‌ی تشکیکی فیض است» (همان: ۲۰).

اما این ادعا هیچ استدلال قانع‌کننده یا استناد به متخصصان فن را به دنبال ندارد. سپس صرفاً با یادآوری دو دیدگاه رقیب و متنازع توازی‌گرایی و توالی‌گرایی، راه خدشه خود را فقط بر توالی‌گرایی هموار می‌بیند. در این جهت، به سرعت به رهیافت تعلیمی و تربیتی مترتب بر آموزه‌ی تشکیک بنا به نظر خود مبادرت می‌کند، بی‌آنکه مواضع قائلان به تشکیک وجود را درباره‌ی کیفیت حصول علم و مبادی معرفت نفس و مبانی معرفت‌شناخت مدّ نظر داشته باشد و ملازمه‌های منطقی را که خود آن‌ها بر تشکیک وجود مترتب می‌بینند، مورد توجه قرار داده باشد.

به نظر مقاله:

«دیدگاه توازی‌گرا بر آن است که ابعاد مختلف تربیت حسی و تجربی، خیالی و هنری، عقلانی و فلسفی، و شهودی و عرفانی باید در عرض هم قرار گیرند و به طور مثال، در برنامه درسی... [نیز] در عرض هم ارائه شوند» (همان).

مقاله توجیه توالی‌گرایان در تعلیم و تربیت را از بُعد هستی‌شناختی، فرا رسیدن زمان

مناسب برای تعلیم و تربیت شخص فراگیر معرفی کرده و از بُعد معرفت‌شناختی یا روان‌شناختی، واجد شدن بر توانایی معرفتی و ذهنی اعلام کرده و این تنها توجیهی است که می‌تواند این دیدگاه را پشتیبانی کند. در برابر این، توازی‌گرایان قائل‌اند که به لحاظ معرفت‌شناختی و روان‌شناختی نمی‌توان از ترتیب و توالی قاطعی سخن گفت؛ بلکه یا باید گفت که همه جنبه‌های معرفتی با هم به طور همزمان در فرد مطرح‌اند یا باید گفت که آن‌ها به زبان ساده‌تری در سطوح پایین قابل طرح‌اند.

مقاله با طرح این بیان ساده و بسیار اجمالی از دو طرف و بدون طرح نقض و ابرام آن‌ها بر یکدیگر به داوری می‌نشیند و با یک نکته از قوت هر دیدگاه، داوری خود را با تزلزل به پایان می‌برد و در نهایت به ابتکار (!) تلفیق و التقاط از دو نظریه بسنده می‌کند! (همان: ۲۱).

این توجیهات، که ابهام و تردید بر نظریات دو طرف در آن‌ها نمایان است، بسیار ناتوان از نقض و ابرام و مردود شمردن نظریه رقیب، برای اثبات نظر منتخب است. این که «تقدم فعالیت حسی به خیالی قابل انکار نیست»، در جهت اثبات نظریه توالی‌گراست و در تناقض با این ادعاست که فعالیت خیالی با فعالیت عقلانی به طور همزمان می‌تواند همراه شود. بنابراین، تأیید هر دو، سخن صحیحی نیست؛ زیرا مراتب عالی تخیل و وصول به مراتب اعلای تجرد خیالی می‌تواند با سطح پایین تعقل هم‌افق و نزدیک باشد، نه اینکه تمام مراتب تخیل با تمام مراتب تعقل هم‌سطح و همراه باشد.

با این شیوه، مقاله خود را در آستانه نظریه‌پردازی ابتکاری می‌بیند و با آمیختن هر دو نظریه، چیزی به نام «توازی‌گرای ناهمزمان» را محصول شبه‌زایی خود قرار داده است. بر اساس این پیشنهاد، مواد درسی با هم توازی خواهند داشت؛ اما همگی به صورت همزمان وارد برنامه درسی نمی‌شوند (همان: ۶). مقصود از این تعبیر آن است که ابعاد مختلف توانایی انسان با هم رابطه توازی و نه توالی دارند، اما این توازی به صورت همزمان رخ نمی‌دهد، بلکه یک بار می‌تواند با اندکی تأخیر آغاز شود، آنگاه در کنار بُعد پیشین قرار گیرد (همان: ۲۲).

چنانچه آشکار است، این عبارات چیزی بیش از تناقض‌گویی در خود ندارد. نفی توالی و توازی و جمع بین آن دو، جز جمع دو طرف نقیض و ارتکاب محال چیزی

نیست. اینکه «توازی به صورت همزمان رخ نمی‌دهد»، یعنی متوالی است و در این صورت توازی معنا ندارد. با این تنافی آشکار، مقاله سعی دارد نظر خود را متفاوت از هر دو نظریه نشان دهد؛ تلاشی که عایدی جز نارسایی و افزودن بر ابهام ندارد. همه این تفاوت به این سخنان منتهی است.

تفاوت این دیدگاه با توالی‌گرایی و توازی‌گرایی مشخص خواهد بود. در توالی‌گرایی مراحل و هدف‌های میانی مربوط به آن‌ها پشت سر گذاشته می‌شوند؛ در حالی که در توازی‌گرایی ناهمزمان، ابعاد مختلف در کنار یکدیگر باقی می‌مانند (همان: ۲۱).  
چطور در کنار یکدیگر باقی می‌مانند، در حالی که تأخیر زمانی در آن‌ها ملحوظ است؟! مگر توالی جز تأخیر زمانی، مفاد دیگری دارد؟ چگونه با نفی توالی می‌توان به روح و مقوم آن پایبند بود و فقط نام آن را تغییر داد تا بتوان چیزی به عنوان «توازی ناهمزمان» تولید کرد! در این تنگنا، مقاله در تبیین اثبات مقصود خود، به مثالی متوسل می‌شود که در اثبات مقصودش عقیم است.

اگر به طور مثال، فرد در مرحله خیال‌ورزی به مطالعه رمان می‌پرداخت، با ورود به مرحله عقل‌ورزی باید از این کار خودداری کند؛ زیرا خیال‌ورزی مانع عقل‌ورزی خواهد بود (همان).

تجویز این نسخه، مبتنی بر چه استدلالی است؟ خیال‌ورزی و عقل‌ورزی چه معنایی دارند؟ چرا این دو مانعة‌الجمع هستند؟ مبانی نفس‌شناختی و معرفتی آن کدام است؟ چرا ذهن و ظرفیت شناختی انسان از جمع بین این دو ناتوان است؟ آیا این نسخه برای همه استعدادها قابل اجراست؟ سطوح و مراتب خیال‌ورزی و عقل‌ورزی در چه حد با هم متنافی و ناسازگار هستند؟ آیا تخیل و همچنین تعقل و خردورزی، هر کدام یک مرحله تام و کامل دارند و با هم ناسازگارند یا هر کدام جداگانه دارای مراتب تشکیکی هستند؟ مراحل عقل بالقوه تا عقل بالفعل، ناظر به چه مراتبی است؟ کدام یک با تخیل قابل جمع و کدام یک مانعة‌الجمع است؟

انبوه کثیری از این گونه ابهامات در برابر این طرز نسخه‌نویسی صف کشیده است. جمله جمله ادعاهای این مقاله به ویژه ارائه نظریه ابتکاری آن، پر از ابهام است و با همین ابهام‌پراکنی، در صدد شبهه‌زایی بر کلیت فلسفه اسلامی برآمده است.

مشهود است که مقاله جز با مثالی، توانسته منظور خود را ارائه دهد، تا چه رسد به اثبات مستدل، آن هم مثالی که بر ابهامات افزوده است. این که ادعا شده در «منظر توازی‌گرایی ناهمزمان مطالعه رمان پس از ظهور عقل در فرد منعی نخواهد داشت، زیرا این دو بعد به طور موازی و متوالی نگریسته می‌شوند»، چه معنای منطقی دارد؟ این منع برخاسته از مصدر تکوینی و حقیقی است یا از مصدر اعتباری و قراردادی؟ اگر نخست باشد، بر کدام یک از مبادی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفتی استوار شده و اصولاً چرا مقاله این مبادی را معرفی نکرده است، و اگر وضعی و قراردادی است، ارزشی ندارد و سهمی از حقیقت را به خود اختصاص نمی‌دهد. ضمن اینکه واضح آن معرفی نشده است؟ وانگهی جمع بین توالی و توازی مزاحی بیش نیست و مصداقی ندارد. «به طور موازی و متوالی» نهایت تلاش مدعی است که حکایت از آشفتگی تام در ارائه ابتکارش دارد. آن مثال هم جز توالی چیزی را اثبات نمی‌کند و هنگامی که سخن از توازی است، «الحاق و ناهمزمانی» نیز بسیار بی‌معنا و بی‌مورد است و جز نفی توازی معنایی ندارد و این نسخه به فرجام این تناقض‌نویسی منتهی می‌شود که «موازی و متوالی» است.

از منظر توازی‌گرایی ناهمزمان، به تأخیر انداختن برخی از این فعالیت‌ها قابل قبول است. بر اساس توازی‌گرایی ناهمزمان در آموزش و پرورش می‌توان به طراحی برنامه‌های درسی پرداخت که به صورت موازی و متوالی مورد استفاده قرار گیرند؛ اما هر یک از آن‌ها ممکن است در لحظه معینی به این رابطه متوازی ملحق شوند (همان: ۲۱).

تکرار این ادعای متناقض، نهایت تلاشی است که مقاله برای اثبات ادعای جمع بین توازی و توالی تدارک دیده است. گویا در منطق مقاله، مفاد توالی و توازی هر یک به دیگری بدل شده، یا در برابر دیگری مفاد خود را از دست داده است.

### نتیجه‌گیری

در این کاوش آشکار گردید که ادعای مقاله مبنی بر انتقاد بر نظریهٔ تعلیم و تربیت برآمده از نظریهٔ فیض در حکمت متعالیه، ادعایی ناموجه و نامستدل است، به ویژه که با شبهه‌زایی بر بنای هستی‌شناسی حکمت متعالیه برای اثبات مدعیات خود تلاش کرده است. آنچه با عنوان «پیامدها در تعلیم و تربیت» و «هدف و مراحل تعلیم و تربیت»

در مقاله ابراز شده، برخاسته از برداشت‌های شخصی نویسنده است.

افزون بر این، مقاله بدون ارائه جهان‌بینی و بیان مبانی و اصول و انتخاب نظام تعلیم و تربیتی خاص، ادعای نظریه‌پردازی و نوآوری نموده است. از این رو با موضع نامشخص و مبهم، بر برداشت‌های خود خرده‌گیری کرده و چهره انتقاد موجه به ایرادهای خود داده است. مقاله درباره هدف نهایی تعلیم و تربیت نیز سخن مقبولی نداشت. به همین جهت با ادبیات خاص خود از هدف، گزارش مختصر ارائه داد و ایراد خود را به مراحل تعلیم و تربیت وا گذاشت. در این راستا با برداشت خود از نظریه تشکیک، اقتضای آن را برای مراحل تعلیم و تربیت «رابطه‌ای توالی‌گونه» معرفی کرد و بر اساس تصور خود، این مراحل را به عنوان رسیدن به «هدف‌هایی همچون علم، هنر، فلسفه و عرفان» مرتب دید. مقاله درباره اهداف مورد نظر خود، بدون کمترین استناد به سخن قائلان به نظریه تشکیک وجود، در صدد ترتب الزاماتی بر نظریه تشکیک برآمد. پس از این، چون «دیدگاه توالی‌گرا در مراحل تعلیم و تربیت را پیامد نظریه تشکیکی فیض» پنداشت، آن را دچار چالش با نظریه «توازی‌گرا» قلمداد نمود. در طی این مسیر، هیچ سخن مستند و دلیل متقن جز گزارش ناقص از دو نظریه با ارجاع ناکافی ارائه نداد و در نهایت حسب برداشت خود، پیامد تعلیمی و تربیتی آموزه تشکیک وجود را در نظریه توالی‌گرایانه «پیاژه» مقصور کرد. مقاله چون این نظریه را با نظریه توازی‌گرایانه «جروم برونر» رقیب و متعارض دانست، این تعارض را دامنگیر قائلان به تشکیک وجود هم اعلام کرد و همین را به گزاف، ابطال‌کننده پیامد خودپندار از این آموزه قلمداد کرد. مقاله با شیوه تردیدآمیز، برخی نقاط قوت هر یک از دو رویکرد را برشمرد و بدون ممیزی مؤثر آن دو، به پیشنهاد ترکیبی، التقاطی و تناقض‌آمیز از دو نظریه، با عنوان «توازی‌گرایی ناهمزمان»؟! منتهی گردید و در تعریف آن به تناقض‌گویی آشکار و یکی پنداشتن توالی و توازی، با تخلیه خاصیت معنایی آن دو دچار شد. این کژروی‌ها نشان داد که ستیز با کلیت فلسفه اسلامی، مطلبی موروثی از اشعری‌گری در زمینه‌های گوناگون است. چنان که آن مقاله، تهافتات غزالی را در صدر ادعاهایش، مباحثات آمیز سنگ مینا قرار داد و در روند شبهه‌زایی و تحقیر و تنقیص حکمت اسلامی در سراسر ادعاهایش از هیچ اتهامی دریغ نکرد.

## کتاب‌شناسی

۱. آشتیانی، سیدجلال‌الدین، شرح مقدمه قیصری، قم، دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۰ ش.
۲. ابن سینا، ابوعلی حسین بن عبدالله، *الالهیات من کتاب الشفاء*، قم، دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۶ ش.
۳. ارشادی‌نیا، محمدرضا، «جهان‌شناسی یگانه‌انگار در پرتو حکمت متعالیه»، *آئینه معرفت*، سال یازدهم، شماره ۱ (پیاپی ۲۶)، بهار ۱۳۹۰ ش.
۴. باقری، خسرو، و محمدزهیر باقری، «نگاهی انتقادی به رویکرد فیض‌محور در فلسفه اسلامی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، سال اول، شماره ۱، تابستان ۱۳۹۰ ش.
۵. بهمنیار بن مرزبان، ابوالحسن، *التحصیل، تصحیح و تعلیق مرتضی مطهری*، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۷۵ ش.
۶. سبزواری، ملاهادی بن مهدی، *شرح المنظومه*، تصحیح و تعلیق حسن‌زاده آملی، تحقیق مسعود طالبی، تهران، ناب، ۱۴۲۲ ق.
۷. صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعه*، بیروت، دار احیاء التراث العربی، ۱۴۱۰ ق.
۸. همو، *الشواهد الربوبیة فی المناهج السلوکیه*، حاشیه ملاهادی سبزواری، تعلیق و تصحیح و مقدمه سیدجلال‌الدین آشتیانی، مشهد، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۰ ش.
۹. همو، *العشریة*، تصحیح غلامحسین آهنی، تهران، مولی، ۱۳۶۱ ش.
۱۰. همو، *المبدأ والمعاد*، تصحیح و مقدمه سیدجلال‌الدین آشتیانی، قم، دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۸۰ ش.
۱۱. همو، *المشاعر*، شرح محمدجعفر لاهیجی، تهران، امیرکبیر، ۱۳۷۶ ش.
۱۲. مرتجی، فاطمه، و مهدی نجفی افرا، «جایگاه خیال در نظام معرفت‌شناسی صدرالمতألهین»، *ماهنامه معرفت*، سال بیست و نهم، شماره ۶ (پیاپی ۲۷۳)، شهریور ۱۳۹۹ ش.
۱۳. مفتونی، نادیا، و احد فرامرز قراملکی، «جایگاه خیال در نظام فلسفی فارابی»، *فصلنامه مقالات و بررسیها*، سال چهلم، شماره ۲ (پیاپی ۸۳)، بهار ۱۳۸۶ ش.
۱۴. مهرمحمدی، محمود، «بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی»، *فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، سال یازدهم، شماره ۱ (پیاپی ۲۳)، بهار و تابستان ۱۳۸۹ ش.
۱۵. میرهادی، سیدمهدی، حسنعلی بختیار نصرآبادی، و محمد نجفی، «نقش خیال در تربیت انسان (از منظر آیه‌الله جوادی آملی)»، *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال بیست و دوم، دوره جدید، شماره ۲۳، تابستان ۱۳۹۳ ش.
۱۶. نقره‌کار، عبدالحمید، فرهنگ مظفر، و مریم عظیمی، «جایگاه خیال در آفرینش اثر هنری (از منظر اسلامی)»، *نشریه معماری و شهرسازی ایران*، سال دوم، شماره ۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۰ ش.
۱۷. وفائیان، محمدحسین، و احد فرامرز قراملکی، «تبیین جایگاه و کارکرد قوه خیال در صدور رفتار و افعال عاقلانه از انسان با تأکید بر مبانی نفس‌شناسی صدرالمতألهین»، *دوفصلنامه اخلاق و حیاتی*، سال پنجم، شماره ۱ (پیاپی ۱۱)، پاییز و زمستان ۱۳۹۵ ش.
۱۸. ولفسن، هری ا.، «اصطلاح "مشکک" در آثار ارسطو و فلسفه اسلامی و آثار ابن میمون»، ترجمه فریدون بدره‌ای، در: *منطق و مباحث الفاظ (مجموعه متون و مقالات تحقیقی)*، به اهتمام مهدی محقق و توشی‌هیکو ایزوتسو، ۱۳۷۰ ش.