

چرخش از عالم دو قطبی به جهان سه درجه ای

دکتر جمیله علم الهدی*

چکیده

اساس فلسفی تعلیم و تربیت رایج بردوبنی جهان‌شناختی یا عالم دو قطبی بنا شده است. عالم دو قطبی که به جوهرهای مستقل ماده و معنا یا اندیشه و امتداد اشاره دارد، تفکیک میان بخش‌های عالم، جامعه و انسان را توسعه بخشیده است. تفکیک فیزیک از متافیزیک یا ماده از معنا به تدریج به گسترش قطب مادی یا فیزیکی انجامید و ماتریالیسم را پدید آورد. پیامد جهان‌شناسی دو قطبی ماتریالیسم تربیتی، تفکیک گرای، تصلب تربیتی و سکولاریسم تربیتی است. هر نوع نوسازی و اصلاحات تربیتی در گرو نوآوری فلسفی است. چرخش از عالم دو قطبی به جهان سه درجه ای، راه مناسبی برای تحقق اصلاحات تربیتی و رهایی از آسیب‌های عالم دو قطبی است. تبیین جهان سه درجه‌ای در گرو وحدت‌گرایی جهان‌شناختی و اعتقاد به عالم مثال (خیال) است. عالم مثال می‌تواند با پر کردن حد فاصل عالم طبیعت و عالم عقل، وحدت جهان را محقق کند. جهان سه درجه‌ای برای تعلیم و تربیت ارمغان‌های متنوعی دارد که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از اتحاد فیزیک و متافیزیک، آشتی آدم و عالم، عبور از مجاز و نگرش زیباشناسانه. فلسفه اسلامی به ویژه حکمت متعالیه پشتوانه نظری محکمی را در معرفت‌شناسی و وجود‌شناسی برای اعتقاد به جهان سه درجه‌ای فراهم می‌آورد.

* . استادیار دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (Galamolhoda@sbu.ac.ir)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۳/۲۵ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۳/۲۷ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۸/۱۵

کلیدواژه‌ها: عالم دوقطبی، جهان سه درجه‌ای، ماده و معنا، فیزیک و متافیزیک، ماتریالیسم تربیتی، سکولاریسم تربیتی، وحدت‌گرایی جهان‌شناختی، آشتی عالم و آدم، فلسفه متعالیه

مقدمه

تعلیم و تربیت، مجموعه‌ای از فرآیندهای غیر اتفاقی یا عمدی را شامل می‌شود که بنا بر مقاصدی و به منظور دستیابی به اهدافی صورت می‌گیرد و البته معطوف به یکسری مبانی نظری است. به‌طور کلی در دوران جدید، تحقق اصلاحات اجتماعی به توسعه نظام تربیتی وابسته است و برای تعلیم و تربیت نوعی درخواست عمومی وجود دارد. آموزش عمومی فراگیر و دولتی بر مبانی نظری خاصی استوار شده است. تربیت جدید بر اساس تعریفی ویژه از عقلانیت، دانش، آزادی، نظم، صیانت نفس، توسعه و ... تکوین و استمرار می‌یابد. این تعاریف ویژه که در بستر فلسفه جدید غرب رشد نموده‌اند، رسالت‌ها و اهداف خاصی را برای تعلیم و تربیت تعیین می‌کنند که باتبیین‌های ارائه شده از سوی همان فلسفه درباره ماهیت انسان، ماهیت جامعه، تعریف خوشبختی، راه‌های کمال و ترسیم جامعه سعادت‌مند و فرد سعادت‌مند متناسب است. تفکیک این نوع مبانی و ارزش‌ها از تعلیم و تربیت ناممکن است. هر گونه نوآوری و اصلاح در آموزش و پرورش که شامل تغییر اهداف و اصول حاکم، شیوه‌های تربیتی، همچنین تحول عناصر ساختاری و کارکردی آن است در پیوند نزدیک با تغییر دیدگاه فلسفی و مبانی نظری تعلیم و تربیت قرار دارد. اصولاً هرگونه اصلاحات آموزشی، فرع بر نوعی تلقی ناکارآمدی در نظام آموزشی است و معطوف به چاره‌جویی برای بی‌کفایتی برنامه‌ها، اهداف، روش‌ها و فرآیندهای آموزشی طراحی می‌شود. این نوع تلقی احتمالاً مسبوق به الف- تغییر انتظارات عمومی، ب- تصویری آرمانی از تعلیم و تربیت یا انسان مطلوب است. بدون شک تغییر انتظارات مردم مستلزم تحولات گسترده‌ای در اهداف، برنامه‌ها، فرآیندها و ساختار نهاد تعلیم و تربیت است. در این مقاله تلاش می‌شود انتقال از دوگانه‌گرایی حاکم بر فلسفه، علم، فن‌آوری و تمدن جدید به جهان سه درجه‌ای در دیدگاه اسلامی، نه تنها به عنوان یک نوآوری در فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت، بلکه همچون خاستگاهی برای نوآوری‌های پی‌درپی در نظریه و عمل تعلیم و تربیت معرفی شود.

عالم دوقطبی

دوگانه‌گرایی در ادیان باستانی و همچنین هنر و اندیشه شرقی یا تفکر ما قبل متافیزیکی یونان جریان داشته است؛ ولی به‌طور مشخص، دوآلیسم^۱ در فلسفه جدید با دکارت آغاز شد و با تمدن جدید و علوم ما عجین گشت (مگی، ۱۳۷۲). در نظر دکارت، عالم از دو جوهر کاملاً مستقل نفس و ماده تکوین یافته؛ ماهیت نفس، اندیشه و ماهیت ماده، بعد است. این تفسیر دوقطبی از عالم بر دوبرنی انسان شناختی استوار است؛ زیرا فلسفه غرب مدرن از «من» دکارت آغاز می‌شود. «من» دکارت مرکب از دو جوهر کاملاً مستقل روح غیرمادی و بی‌مرگ و جسم مادی و فانی است. «جوهر روح عبارت از اندیشه است؛ چنان‌که جوهر ماده عبارت از بعد است» (کرسون ۱۳۶۳). «روح (نفس) که به واسطه او آنچه هستم، هستم، کاملاً از تن متمایز است. بلکه شناختن او از تن آسان‌تر است و اگر هم تن نمی‌بود، روح به تمامی همان بود که هست» (کرسون ۱۳۶۳).

اگر ماهیت «من» اندیشه _ یعنی مطلق دریافت‌های معرفتی _ احساس‌ها، شهودها و شناخت‌ها باشد، ماهیت خارج نیز بعد یا امتداد در طول، عرض، عمق، یا فضا است که خاصیت ذاتی آن کمیت (همان مکانمندی) می‌باشد و جنبه‌های کیفیتی جهان مثل رنگ، صدا، مزه، بو، حقیقتاً اموری ذهنی هستند (دکارت ۱۳۶۳) و حاصل برداشت انسانی‌اند.

توجیه رابطه دو قطب یا دو جوهر مستقل ذهن و عین یا جسم و روان، اساسی‌ترین مسئله فلسفه جدید بعد از دکارت تلقی می‌شود. بنابر تعریف دکارتیان از جوهر مستقل، ارتباط دو جوهر جسمانی و متفکر به‌طور منطقی ممکن نیست (ژان وال، ۱۳۷۵). افزوده شدن جوهر خدا به این دو جوهر نیز نمی‌تواند مشکل ارتباط دو جوهر مستقل ذهن و عین را حل کند؛ زیرا به قول اسپینوزا، اگر دوشیء هیچ چیز مشترکی با یکدیگر نداشته باشند، یکی از آن دو نمی‌تواند علت دیگری باشد و جوهر خدا نیز که طبق شرح دکارت از آن دو جوهر جسمانی و روانی مستقل است، در آن‌ها تأثیر گذار نخواهد بود (پاپکین استرول ۱۳۶۸). این درحالی است که پیوستگی جوهرهای جسم و روان غیرقابل انکار است و آنچنان‌که ما هستیم، مقتضی است که نفس با بدن پیوستگی و

۱ - ثنویت‌گرایی واژه جایگزینی است که در دائره المعارف مصاحب برای Dualism انتخاب شده، همچنین دوگرایی، دوبرنی، دوگانه‌انگاری، دوبرن‌انگاری، دوگروی نیز واژه‌های دیگری است که مترادف با ثنویت یا در ترجمه دو آلیسم توسط مترجمان و نویسندگان بکار رفته است. (بريجانیا ۱۳۷۱)

یگانگی کامل داشته باشد (دکارت ۱۳۶۷)، ولی استقلال آنها مانعی جدی در راه توجیه عقلانی این پیوستگی است.

به اعتقاد ژیلسون، نتیجه فوری و ضروری عالم دوقطبی، انکار عالم خارج از ذهن است؛ زیرا مقتضای طبیعت ذهن این است که فقط مفهوم داشته باشد. مفهوم ماده خود به خود عبارت از امتداد در حیز، بر حسب ابعاد سه گانه است؛ ولی واقعا این مفهوم محتوی هیچ چیزی نیست که بتوان بدان وسیله واقعیت عینی را که مابعد از آن مفهوم ذهنی است به دست آورد (ژیلسون ۱۴۰۲).

در حقیقت، فلسفه جدید پس از دکارت بخش وسیعی از ظرفیت‌های خود را برای توجیه ارتباط ذهن و عین به کار گرفت، نظریه‌های گوناگونی ارائه گشت و در مجموع، دوقطب در فلسفه غرب پدید آمد. در یک قطب نگرش‌های پذیرنده جهان دوقطبی و دوگانه‌گرایی حضور دارند که به توجیه ارتباط جوهرهای هم عرض و دوگانه ماده و روح می‌پردازند. موندولوژی و هماهنگی پیشین بنیاد لاینیتس، نظریه اصالت موازات اسپنوزا و نظریه علل اعدادی یا تقارن مالبرانش از جمله این نگرش‌ها هستند. قطب دیگر شامل کلیه دیدگاه‌هایی است که به رغم برخی اختلافات، در انکار دوگانگی و جهان دوقطبی مشترک‌اند. آنها یکی از جوهرهای روح یا ماده را به عنوان جوهر اصیل و نهایی عالم معرفی می‌کنند. آراء بارکلی، هگل، هیوم و بالاخره فلسفه تحلیلی ذیل این قطب دوم قرار می‌گیرند. در واقع ثنویت دکارتی به‌طور تاریخی، صرف نظر از تضاد نظری بین ایده‌آلیسم و ماده‌گرایی، منشأ هر دو آنها گشت (ژیلسون ۱۴۰۲).

بدون شک کانت در تقویت دوگانه‌گرایی نقش بی‌بدیلی داشته است. او با نقد عقل نظری و تبیین هویت استعلایی مقولات فاهمه، مسائل جدلی‌الطرفین را یکسره از حوزه عقل نظری خارج کرد و متافیزیک را به اخلاق سپرد و به سه نوع دوگانگی جدید دست یافت که در واقع تفصیل دو گانگی ذهن و عین دکارت هستند؛ دوگانگی میان حساسیت و واهمه در ذهن، دوگانگی میان علت که از مقولات فاهمه است با معلول که یکی از جوهرهای مادی است و دوگانگی میان انسان از آن حیث که ساکن مختار عالم عقل عملی است و از آن حیث که عضو مجبور عالم مادی است (ژیلسون ۱۴۰۲).

ارمغان‌های عالم دو قطبی برای تعلیم و تربیت

تقسیم عالم به دو قطب فیزیک و متافیزیک، تفکیک انسان از جهان، تجزیه انسان به دو بخش ذهن و بدن، تجزیه ذهن به دو بخش عقل نظری و عقل عملی، تجزیه عقل نظری به حقیقت و ارزش، وسیع‌ترین و اساسی‌ترین مفروضات فلسفی تعلیم و تربیت است. در پی تکثیر قطب‌های دو گانه، به تدریج، ساز و کارهای تقلیل‌گرایی فلسفی آغاز شد و با برجسته شدن یکی از قطب‌ها کم‌کم قطب مقابل به حاشیه رانده شد. هم‌سازی فلسفه و معرفت‌شناسی با تحولات اجتماعی یا تاثیر متقابل تطورات معرفتی با تحولات اجتماعی موجب غلبه قطب مادی بر قطب معنوی یا فیزیک بر متافیزیک، یا انسان بر جهان گردید.

۱.۳ ماتریالیسم تربیتی بدون شک فرآیند تعلیم و تربیت در گرو علوم تربیتی است و علوم تربیتی ذیل مفروضات فلسفی علوم انسانی که در واقع مفتخر به پیروی از علوم طبیعی هستند، جریان دارد. مهم‌ترین اصل فلسفی زیرساخت علوم، تقسیم عالم به دو قطب است؛ یک قطب عالم جسمانی، عینی، کمیت‌پذیر و قابل شناخت است و قطب دیگر ذهنی، ناشناختنی^۱، اندازه‌ناپذیر، غیر مادی یا معنوی. رابطه این دو قطب که از جوهرهای مستقلی تشکیل شده‌اند، علی‌الاصول قطع است. علوم به قطب اول معطوف‌اند و گرچه به‌طور ضمنی وجود و تاثیرات قطب دوم را قبول می‌کنند، ولی بنابر تنگناهای روش شناختی، رویدادهای آن را یا به حاشیه می‌رانند و یا با زبانی متناسب با قطب اول تفسیر می‌کنند.

در واقع پس از کانت، فلسفه تحلیلی و ماتریالیسم، خاستگاه علم جدید گشت و در رشته‌های مختلف علوم نفوذ کرد. دفع متافیزیک از حوزه عقل نظری، نه تنها در علوم طبیعی به جریان افتاد، بلکه در علوم انسانی نیز ادامه یافت. براساس رویکرد ماتریالیستی، علوم طبیعی و سپس علوم انسانی بر مبنای مقولات مشاهده‌پذیر و مادی و روش‌شناسی تجربی استوار شدند. و تمام آنچه به حوزه متافیزیک مربوط می‌شد، به نام امور غیر علمی از قلمرو مطالعات علمی خارج گشت.

پس از این‌که در فلسفه، تحلیل منطقی دو قطب عقل نظری، یعنی مجموعه گزاره‌های حقیقی یا خبری و گزاره‌های ارزشی از یکدیگر جدا شدند، عالمان و فیلسوفان دریافته‌اند که چون گزاره‌های ارزشی حاوی خبر نیستند، معرفت‌بخش و حقیقی هم نیستند و در نتیجه از قلمرو علوم

۱- دستیابی به قطب معنوی از طریق تجربه متافیزیکی و شهود ممکن تلقی می‌شود ولی شناخت عینی و قطعی با شیوه‌های علمی نسبت به آن ممکن نیست

خارج‌اند. از این رو اخلاق، متافیزیک، هنر، دین، سنت‌ها، آداب و همه آنچه که با ارزش سرو کار دارند باید یا به کلی درحوزه غیر علمی قرار گیرند و یا پس از ورود به گفتمان علمی و تنها بر مبنای آثار مشهود، قابل ارزیابی هستند و کنترلشان، شایسته حضور در قلمرو مطالعات علمی است. بدین ترتیب پس از تقسیم عالم به دو قطب ذهن شناسنده و موضوع شناسایی^۱ و تقسیم ذهن به دو قطب توصیفی و تجویزی یا حقایق و ارزش‌هاست که تقلیل معرفت به علم تجربی آغاز می‌شود. در سطره اثبات‌گرایی و در فضای شگفت‌انگیز اکتشافات علمی، به تدریج عالمان و فیلسوفان مدعی شدند که دانش‌های مربوط به کنش‌های انسانی نظیر اقتصاد، حقوق، سیاست، آموزش و پرورش، مدیریت و جامعه‌شناسی نیز همچون دانش‌های طبیعی باید مبتنی بر گزاره‌های معرفت‌بخش حقیقی شکل گیرند و از گزاره‌های ارزشی به کلی پالایش شوند. در واقع لازم است کنش‌های اجتماعی از گزاره‌های ارزشی یا به‌طور کلی اخلاق تفکیک گردند تا علم مدرن پدید آید؛ زیرا به قول یورگن هابرماس، تفکیک میان حقیقت و ارزش یا استقلال متقابل هنجارهای اخلاقی و گفتمان حقیقت بارزترین ویژگی رویکرد مدرن است (نوذری، ۱۳۸۰).

در سایه ماتریالیسم علمی علیت فیزیکی، علیت بیولوژیک و علیت اجتماعی کانون مطالعات علمی قرار گرفتند و علیت متافیزیکی به کلی از این قلمرو بیرون رانده شد. در نتیجه، رویدادهای روان‌شناختی در سایه علیت‌های مذکور تبیین می‌شوند از این رو «آنچه ماحوالات نفسانی می‌نامیم ... چیزی جز یک دسته حوادث جسمانی در نظام عالی عصبی و مغزی ما نیست» (پاپکین و استرول، ۱۳۶۸). جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و علوم تربیتی همچون دیگر رشته‌های علوم انسانی، تحت تاثیر سنت دکارتی، علیت اجتماعی را پذیرفتند و همچنین به جست‌وجوی روابط علی میان پدیده‌های مادی پرداختند (بارو، گیلمن و لنون، ۱۹۹۸). اگرچه دو گانه‌گرایی لوازم و اقتضائاتی برای علوم انسانی به همراه آورده، ولی خود ثنویت نیز توسط بیولوژی، علوم اعصاب و روان، علوم کامپیوتر و روان‌شناسی گسترش یافته است (دابل، ۱۹۹۹).

بدین ترتیب، انسان همچون موجود «عافل مختار»، مفروض علوم نبوده و ایده یگانگی و بی‌همتایی انسان توسط علوم طبیعی و انسانی متزلزل شده است. علوم طبیعی انسان را نه به عنوان

۱- در برابر علم جدید و فلسفه‌های نوکانتی که بر تقسیم عالم به جهان همچون موضوع شناسایی (ابژه) و انسان همچون فاعل شناسنده (سوژه) تکیه دارد، برخی فیلسوفان اگزیستانسیالیست به ویژه هایدگر از «انسان در جهان» سخن می‌گویند.

یک موجود برتر، بلکه همچون تمام موجودات طبیعی که تابع قانونمندی‌های معینی است، توصیف می‌کند. همچنین فرض اساسی علوم انسانی، وجود قانونمندی‌های ثابت و معین در رفتار انسان‌ها و امکان شناخت آن قانونمندی‌های رفتاری به طریق علمی است. اثبات‌گرایی علوم انسانی، بیش از همه عقل و اراده را که نه تنها ممیز انسان تلقی می‌شود بلکه درکانون تبیین‌های تربیتی فلسفه‌ها واقع است به چالش کشیده و مقام ممتاز انسان را تا سطح موجودات نازل طبیعی فرو کاسته است.

نقدهای وارد بر رویکرد ماتریالیستی علوم انسانی سبب شد حرکت‌هایی برای بهبود این وضعیت صورت گیرد. برای مثال حل مسئله رابطه ذهن-بدن کانون توجه قرار گرفت و تقریباً شش نظریه در این زمینه پدید آمد.^۱ همچنین ایده جهان‌های سه‌گانه پوپر نیز تلاشی جهت فائق آمدن بر مسئله دو‌گانه‌گرایی محسوب می‌شود (پوپر ۱۹۰۲). اما هنوز به‌طور فراگیر و تاثیرگذار، حرکت اصولی و متفاوتی در نفی جهان دوینی انسان شناختی صورت نگرفته تا بازتاب آن بر علوم مشهود باشد و تحولی در تعلیم و تربیت پدید آورد.

۲.۳ تفکیک‌گرایی تربیتی اصرار بر تفکیک انسان از جهان، روح تعالیم دینی و اندیشه‌های فلسفی غرب است که تاثیرات گسترده و عمیقی بر آموزش و پرورش مدرن گذاشته است. دوینی‌دکاری که با تمایز کانت میان عقل نظری (نظریه) و عقل عملی (عمل) تداوم یافت و در فلسفه تحلیل منطقی به ثنویت گزاره‌های توصیفی و تجویزی انجامید، روح جدایی را به علم، فن‌آوری، اقتصاد، سیاست و تعلیم و تربیت دمید. اکنون در همه جا (غرب و غیر غرب) زیرساخت فلسفی آموزش و پرورش، عالم دوقطبی ذهنی/عینی یا مادی/معنوی است.

برخی معتقدند دو‌گانه‌گرایی، فهرست بی‌پایانی از تفکیک‌ها و دوگانگی‌ها همچون دوگانگی خود - دیگری، ذهن - عین، کلی - جزئی، روح - بدن، خصوصی - عمومی، مرد - زن، ارباب - رعیت، عقل - عاطفه، فرهنگ - طبیعت و نظایر آن را پدید آورده که کانون شکل‌گیری و تداوم تمدن جدید هستند و اندیشه و عمل مردم عصر حاضر را هدایت می‌کنند (باروو، گیلمن و لنون، ۱۹۹۸).

۱ - که عبارتند از: ثنویت تعاملی، ثنویت متوازی مالبرانش، ثنویت پی فنومنالیسم، وحدت فنومنالیسم، ماتریالیسم حذفی و ماتریالیسم غیر حذفی. (دابل، ۱۹۹۹)

عقلانیت پیشا مدرن، عقلانیت فراگیری بود که حوزه های نظر، عمل و عواطف را در بر می گرفت؛ ولی در رویکرد مدرن، که حوزه عقل نظری را از عقل عملی یا شناخت را از اخلاق و هنر جدا کرد، عقلانیت اخلاقی/عملی و عقلانیت هنری/بیانی به حوزه های خاصی از عمل اجتماعی اختصاص یافتند و عقلانیت شناختی/ابزاری به طور اساسی سازماندهی نیروهای اجتماعی را برحسب تعیین اهداف و گزینش ابزارها برعهده گرفت.

تفکیک تربیتی در شکل ها و صورت های مختلفی بروز می کند: تفکیک آموزش های نظری و عملی، تفکیک میان تربیت بدنی و تربیت عقلی، تفکیک آموزش های هنری از آموزش های علمی، تفکیک تربیت دینی از آموزش های علمی، تربیت مدنی، آموزش های اقتصادی، آموزش های هنری و همه آنچه به زندگی دنیوی مربوط می شود.

۳,۳ تصلب تربیتی نوسازی تربیتی مستلزم تحولات مبنایی است، ولی نظام های تربیتی در برابر تحولات مبنایی متصلب اند و در برابر نوآوری مقاومت می کنند. آموزش و پرورش به عنوان یک پدیده اجتماعی، دارای حیثیت التفاتی است؛ یعنی نه تنها از آراء دانشمندان و نظرات عامه مردم متأثر است، بلکه در واقع حاصل ساختارهای اجتماعی است و ذیل ساز و کارهای اجتماعی شکل می گیرد و استمرار می یابد. حیثیت التفاتی آموزش و پرورش موجب می شود که از یک سو تحولات اجتماعی بر آن تاثیرات فوری و گسترده ای داشته باشد و از سوی دیگر ساختارهای پایدار اجتماعی موجبات تصلب و سرسختی آن را در برابر تغییرات عمده یا اصلاحات فراهم کند.

هر نوع اصلاح و نوآوری آموزشی در گرو فراغت آموزش و پرورش از ساختارهای متصلب و سازوکارهای با دوام اجتماعی است؛ ولی در واقع گریز آموزش و پرورش از فرآیندها و ساختارهای متصلب اجتماعی به نوبه خود مقتضی تحولات گسترده و عمیق تر اجتماعی است. تصلب ساختارهای اجتماعی مربوط به تفکیک های نهادی است که براساس تعریف ماکس وبر از عقلانیت صورت گرفت. ماکس وبر، نظریه پرداز جامعه مدرن، بر اساس دو گانه گرایی معرفت شناختی، نوع جدیدی از دوگانگی عقلانی (عقل عاطفی و عقل استراتژیک) را مطرح ساخت و میان نهادهای اجتماعی با نهاد خانواده و نهاد دین تفکیک قائل شد؛ زیرا خانواده و دین محمل عواطف، باورها و التزام های غیر عقلانی (عقلانیت ابزاری) بودند. پس تعلیم و تربیت همچون نهادهای سیاست و اقتصاد باید بر عقلانیت استراتژیک استوار شوند.

عقلانیت استراتژیک عقلانیتی است که از احساس - شامل احساسات انسان دوستانه اخلاقی و یا احساسات عاطفی و لذا - تفکیک شود و معطوف به هدفی کاملاً تعریف شده با اجزاء و روابط آشکار و معین باشد. عقلانیت استراتژیک علاوه بر اهداف صریح و خوب توصیف شده، بر تعیین دقیق وسایل نیل به اهداف استوار است که مبتنی بر محاسبه دقیق کارایی و کفایت نسبی ابزارهای بدیل است. البته عقلانیت استراتژیک همواره در معرض مداخله عوامل غیرعقلانی نظیر عادات سنتی، تعهدات ارزشی، احساسات، عواطف و تاثرات است، ولی جهت‌گیری کلی آن باید به سوی حذف این عوامل مداخله‌گر باشد.

براین اساس، آموزش و پرورش همچون فن‌آوری و اقتصاد، به گونه‌ای شکل گرفت که اساساً از تربیت سنتی، که مبتنی بر روابط شخصی و مداخلات اخلاقی/عاطفی است، جدا شد و بر بروکراسی سوار گشت. بروکراسی یعنی تاسیس سازمان‌های قاعده‌مندی که از تقسیم کار دقیق و مسئولیت مبتنی بر سلسله مراتب و شرح وظایف و دستورالعمل کاملاً آشکار تبعیت می‌کند. بروکراسی‌ای که بر هماهنگی و سواس‌آمیز مهارت‌های شخصی کارگزاران با نیازهای مادی و عینی سازمان استوار شده، سائق‌های غریزی را کنترل می‌کند و عواطف انسانی، روابط، نگرش‌ها، باورها و علایق مذهبی را نیز بر اساس اهداف عقلانیت استراتژیک - نظیر ایده‌های سیاسی و سودهای اقتصادی - تحت نظارت و کنترل درمی‌آورد.

۳،۴ سکولاریسم تربیتی سکولاریسم یا عرف‌گرایی در سه حوزه فرد، جامعه و دین از ارمغان‌های دوگانه‌گرایی است و با گسترش رویکرد تفکیکی مدرن هم‌زاد است (شجاعی زند، ۱۳۸۱). چنان‌که قبلاً گفته شد، در سایه دوگانه‌گرایی به ماتریالیسم علمی و سپس ماتریالیسم تربیتی مبتلا شدیم.

در عرف‌گرایی، ماورای انسان قلمروی دیگری وجود ندارد؛ پس اهداف تربیتی فقط بنا بر میل‌ها و آرزوهایی که از طریق تجربه به دست آورده ایم تدوین می‌شوند. میل‌ها و آرزوهای ما گرچه وجوه مشترک ما هستند و به طبیعت مشترک ما وابسته‌اند، ولی به شدت بر حسب تحولات محیط اجتماعی ما متحول می‌شوند. تعیین اهداف تربیتی و تصمیم‌گیری‌های تربیتی باید بر مبنای نیازهای کودکان صورت گیرد و به تعمیم‌های علوم تربیتی تکیه کند. ولی علوم تربیتی به امکانات موجود در محیط، که درخواست‌ها و آرزوهای کودکان را سامان می‌دهند و تفسیری که درباره نیازهای انسان پدید می‌آورند، وابسته است. همچنین ابداعات علمی، نوآوری‌های تکنیکی،

سیاست‌های اقتصادی و اقتضائات مدنی بر تفسیر و برداشت ما از نیازهای کودکان تأثیر می‌گذارد. در واقع نیازها برساخته‌هایی انسانی هستند و بیش‌تر از ذهنیت‌مان ریشه می‌گیرند نه از طبیعت‌مان.

محقق علوم تربیتی نمی‌تواند تصوراتی ماورای آنچه در محیط فراهم است را تجربه کند؛ چون محیط، به ویژه محیط اجتماعی، تفسیر ما از نیازهای انسانی را محدود می‌کند؛ پس روایت دقیقی از نیازها که مبنای تصمیم‌گیری تربیتی باشد به سختی حاصل می‌شود. در صورت فقدان تفسیری ماورای محدودیت‌های محیطی، تعلیم و تربیت باید تسلیم عرف شود و به نفوذ سیاست‌های اجتماعی و سلیقه‌های صاحبان قدرت خوش‌آمدگوید. حکومت، قانون و نهادهای اجتماعی ابزارهای تأمین رفاه و حمایت از ما برای برآورده ساختن نیازهایمان تلقی می‌شوند.

بدین ترتیب تعلیم و تربیت، دامنه انتظارات و میدان عمل محدودی دارد. دنیای ملموس، واقعیت‌های محتمل، امکانات موجود در این‌جا و اکنون، فرصت‌های تربیتی را کوتاه، موقعیت‌های یادگیری را نامطمئن و اهداف تربیتی را لغزنده می‌سازد. در بهترین حالت نتیجه تربیت، فردعاقل، موقعیت‌شناس و فایده‌جویی است که برای شرکت در فعالیت‌های نتیجه‌بخش اجتماعی و جلب بیش‌ترین لذت، پشتوانه نظری را در اختیار دارد.

در چنین تعلیم و تربیتی که عقلانیت به هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و تأمین وسایل و روش‌های پاسخگویی به نیازها فروکاسته می‌شود، برای مراعات ارزش‌های اخلاقی و حرکت در جهت غایت‌ها و آرمان‌های مورد تأکید ادیان کم‌تر فرصتی باقی می‌ماند^۱ و امکانی برای تحقق آرمان‌های ماورای مادی وجود ندارد. بنابراین دروازه نظام‌های آموزشی بر اهداف برخاسته از نظام‌های متافیزیکی و دینی فرو بسته است.

از این روتعین اهداف و اصول تربیتی توسط فلسفه‌های الهی نمی‌تواند ضامن اصلاح نظام آموزشی باشد. دیانت نیز در سازوکار تفکیک و تمایز و مرزبندی‌های سخت اجتماعی به حوزه خصوصی منتقل می‌شود. حوزه اجتماعی به نقش‌ها و وظایف معقول هر شهروند تعلق دارد و حوزه خصوصی که متعلق به نقش‌های نامعقول است، محلی برای ابراز علایق مذهبی (صرفاً علایق) به شمار می‌آید. عقلانیت ابرازی مانع ظهور دیانت در زندگی انسانی است.

۱- البته ارزش‌های اخلاقی معمولاً در فهرست اهداف آموزش و پرورش بسیاری از کشورها قرار می‌گیرد، ولی به واقع تلاش‌ها برای تحقق این اهداف به خاطر ناسازگاری شرایط چندان قرین توفیق نیست.

بدون شک تفکیک علم و دین، همچون تفکیک بدن و روح، همچون تفکیک جامعه و فرد و همچون همه تفکیک‌های منطوی در تمدن مدرن به تضادی آشتی ناپذیر اشاره دارد. از این رو تعارضی دائمی میان عقلانیت و دیانت یا میان علم و دین بروز می‌کند و برقراری رابطه میان قطب‌های معارض به دغدغه مهم انسان معاصر بدل می‌شود. ولی روح حاکم بر علوم تربیتی اومانیسیم به معنای «ایمان به استقلال انسان و خوگفایی او در تدبیر زندگی و بی‌نیازی از هنرنوع دخالت مؤثر متافیزیکی» است. چرا که به لحاظ تاریخی، تمام تحولات فکری در عصر جدید بر اومانیسیم تکیه دارند (نوذری ۱۳۸۰).

جهان سه‌درجه‌ای

چرخش از عالم دوقطبی به جهان سه‌درجه‌ای^۱ در گرو سه چرخش فلسفی است؛ چرخش از ماهیت به وجود، چرخش از کثرت به وحدت، چرخش از تمایز ذاتی به تمایز تشکیکی. چرخش‌های مذکور حاصل تطورات تدریجی اندیشه اسلامی است که نه تنها در حوزه فلسفه، بلکه در حوزه اخلاق، حدیث، تفسیر و به‌خصوص عرفان اسلامی رخ داده است. چرخش از ماهیت به وجود با چرخش از کثرت به وحدت و چرخش از تمایز ذاتی به تمایز تشکیکی هم‌زاد است. در توضیح این چرخش‌ها لازم است به‌طور خلاصه به برخی از مباحث اساسی در فلسفه اسلامی اشاره شود.

۴.۱. مقدمات ضروری جهان سه‌درجه‌ای: فرض واقعیت و جست‌وجوی حقیقت موجودات، موضوع و دغدغه اصلی ما در تلاش‌های معرفتی تلقی می‌شود. نهایی‌ترین پرسش در مورد هر چیزی شامل هستی (وجود) و چیستی (ماهیت) آن است. از این رو در مورد هر چیز دست کم دو تعبیر وجود و ماهیت پدید می‌آید؛ ولی چون هر چیزی در عالم واقع فقط یکی است و از

۱- در فلسفه اصالت وجود، بر وحدت وجود تاکید می‌شود و موجودات نه به عنوان ذات‌های مستقل بلکه همچون صورت‌ها و شئون حقیقت یگانه وجود مورد توجه اند؛ بنابراین ذات‌های متعین و تمامیت یافته چندان مطرح نیستند و به‌کارگیری مفاهیمی همچون بعد (در انسان دوبعدی) و یا قطب (در عالم چند قطبی) با روح این فلسفه ناسازگار است. کانون فلسفه اصالت وجود تشکیک مبتنی بر رتبه و درجه است. تمایز موجودات تمایز تشکیکی است و آن‌ها ذوات متعین و مجزا از یکدیگر تلقی نمی‌شوند؛ از این رو فلسفه اصالت وجود که به‌طور اساسی بر حقیقت یگانه و چند مرتبه وجود و تغییرات تدریجی مراتب آن تاکید دارد، بیش از مفاهیم بعد و قطب از مفهوم درجه و رتبه استفاده می‌کند.

دیگران نیز متمایز است، پس وجود و ماهیت نمی‌توانند هر دو اصالت داشته باشند؛ بنابراین برخی وجود را اصیل دانستند و برخی تصور کردند ماهیت که موجب تمیز و شناخت هر چیز از دیگری است اصالت دارد.

نظریه اصالت ماهیت که بر تفاوت‌های موجودات معطوف است، بلافاصله به کثرت و جهان متکثر معطوف می‌شود؛ ولی ما تمایلی ذاتی یا تجربه‌ای شهودی داریم که چیزهای متنوع و متکثر را ذیل مقولات کلی دسته‌بندی کنیم. اصولاً مفهوم سازی و ادراک کلیات خصیصه آدمی است و مقولات کلی شرط ادراک و معرفت‌اند. بر این اساس تا کنون تلاش‌های گسترده‌ای برای انتقال از کثرت و گوناگونی به وحدت صورت گرفته است. تفسیر جهان‌شناختی فلاسفه برای ارجاع کثرت موجودات به نور، مثل، ذره، اندیشه، ماده و یا جوهرهای دو گانه یزدان و اهریمن، نور و ظلمت، اندیشه و امتداد و ارباب انواع و خدایان، همه و همه از جمله این نوع تلاش‌هاست.

به رغم نظریه «اصالت ماهیت» که بر فلسفه یونان، فلسفه اسلامی، فلسفه مسیحی و فلسفه‌های جدید سیطره دارد، صدر المتألهین در حکمت متعالیه بر «اصالت وجود» تأکید کرد.^۱ به اعتقاد او گرچه چیستی هر چیزی موجب شناخت و تمیز آن از دیگران است، ولی اصالت به معنای منشأ اثر بودن در عالم واقع، تنها به هستی نسبت دارد و نمی‌تواند فارغ از هستی چیزها به آن‌ها نسبت داده شود. پس آنچه منشأ اثر بودن چیزها را در عالم عینی برعهده دارد هستی خاص آن‌هاست. البته این هستی خاص، جزئی و شخصی دارای ویژگی‌ها و خصایصی است که از هستی‌های خاص جزئی و مشخص دیگر متمایز است و مجموع این تمایزها و تفاوت‌ها ماهیت نامیده می‌شود (جوادی آملی، ۱۳۷۸). یعنی ماهیت هر چیز یک برساخته ذهنی است که در پی مراحل پیچیده پردازش مفاهیم کلی و تعیین مصادیق جزئی و فقط در عالم ذهن (نه عالم خارج) پدید می‌آید.

در مجموع بر مبنای حکمت متعالیه، وجود تنها امر محقق در جهان خارج از ذهن ماست و به جز وجود، هر چه تصور شود، تنها با کمک وجود محقق می‌شود و حقیقت هر چیزی عین وجود آن چیز است. البته وجود هر چیزی با ماهیت آن ملازمت عقلی دارد و میان هستی و چیستی

۱- صدر المتألهین پس از تلاش طولانی در شرح فلسفه ابن سینا و با الهام از فلسفه سهروردی و نگرش‌های عرفانی و ذیل اصول آموزه‌های متون دینی، حکمت متعالیه را به گونه‌ای بنیان نهاد که همچون صورت استعلایی اندیشه اسلامی یا تلفیقی از نحله‌های تفکر اسلامی تلقی می‌شود.

هرچیزی اتحاد واقعی و ملازمت عقلی غیر اتفاقی برقرار است (طباطبایی، اصول فلسفه، ۱۳۷۲)؛ به طوری که ماهیت هرچیز قبل از تلازم با وجود آن واقعا موجود نیست و ماهیت هرچیزی تابع وجود آن است.

چرخش از ماهیت به وجود، بلافاصله توجه ما را به چرخش از تفاوت‌ها و کثرت‌ها به سوی مشترکات و وحدت فرا می‌خواند؛ زیرا در صورتی که ماهیت اصالت نداشته باشد، تفاوت موجودات نیز اصالت ندارد. یا به تعبیر بهتر، چون ماهیت هرچیزی تنها فهرست ویژگی‌های وجود جزئی آن است، تمایز چیزها از یکدیگر به وجود آن‌ها ارجاع می‌یابد و این درحالی است که وجود هرچیز دقیقا بخش مشترک آن با دیگر چیزهاست. بدین ترتیب اشتراک چیزها (وحدت اشیا) بسی مهم‌تر، واقعی‌تر و بنیادین‌تر از تفاوت چیزها (کثرت اشیا) است.

از این رو اعتقاد به وحدت و تاکید بر اتحاد موجودات، گرایش غالب در عموم جریان‌های فکر اسلامی است؛ چه این‌که صدرالمتالهین پس از اثبات اصالت وجود، فورا به استدلال برای وحدت حقیقی وجود پرداخت و ثابت کرد که هستی چیزها هم در معنا مشترک است و هم در واقعیت یگانه است. او در نظریه معروف «بسیط الحقیقه» به تبیین این ادعا پرداخت که تنها امر حقیقی واحد بسیط همانا «وجود» است که نه جزء دارد و نه غیر را بر می‌تابد و تمام چیزها صورت یا شأنی از آن هستند (صدرالمتالهین، اسفار، بی تا). بدین ترتیب مسئله کثرت و ارجاع آن به جوهر یگانه یا جوهرهای دو گانه و چند گانه که معرکه متفکران و فیلسوفان گذشته بود در حکمت متعالیه صدرالمتالهین راه حلی اساسی یافت.

با چرخش از ماهیت به سوی وجود، نه تنها حقیقت یگانه هستی زمینه اشتراک تمام چیزهای جهان تلقی می‌گردد، بلکه تفاوت موجودات جهان از یکدیگر نیز به اشتراکشان بازگردانده می‌شود. نظریه «وحدت در کثرت و کثرت در وحدت» به یک میزان از وحدت‌گرایی تفریطی و کثرت‌گرایی افراطی فاصله می‌گیرد و صدرالمتالهین اثبات توأمان وحدت وجود و کثرت موجودات را به کمک نظریه حقیقت تشکیکیه وجود به سرانجام می‌رساند (طباطبایی، ۱۳۷۲).

بنابر نظریه حقیقت تشکیکیه وجود، اگرچه وجود امری بسیط و یگانه بدون جزء و غیر است، ولی حقیقتی تشکیکی و صاحب مراتب است. وجودات جزئی درجات و مراتب وجودند که اختلاف آن‌ها ناشی از شدت و ضعف وجودی آن‌هاست. موجودات هرگز هیچ‌گونه تباین ذاتی با یکدیگر ندارند. (جوادی آملی، ۱۳۷۶، صص ۵۳-۳۳). به عبارت دیگر، موجودات با یکدیگر

وحدت اتحادی دارند؛ وحدت در جنس (مجانست)، وحدت در کیف (مشابهت)، وحدت در وضع (مطابقت)، وحدت در اضافه (مناسبت)، وحدت در نوع (مماثلت) و وحدت در کم (مساوات)؛ ولی علاوه بر این، موجودات از جهت هستی داشتن از وحدت حقیقی نیز برخوردارند. البته مراتب وحدت نیز متفاوت است. شدیدترین وحدت مربوط به شدیدترین وجود یا کاملترین وجود یعنی واجب الوجود است که هیچگونه تصویری از کثرت بدان راه ندارد. ولی در مراتب بعدی، وحدت حقیقی وجود با درجاتی از کثرت همراه می شود.^۱ بنابر حکمت متعالیه کثرت موجودات در وحدت وجود مستغرق است و این استغراق ناشی از وحدت حقیقی وجود است. نظریه وحدت تشکیکی وجود مشتمل بر مباحث مفصل و استدلال‌های پیچیده ای است که از حوصله این مقاله خارج است.^۲

۴،۲ اساس وحدت جهان اساس وحدت جهان در اندیشه اسلامی وحدت فاعلیت یا خالقیت است. همچنانکه خداوند خالق و پروردگار حکیم جهان یگانه است جهان مخلوق و پرورش یافته او نیز به رغم گوناگونی‌ها یگانه است. هر نوع ایده ای از کثرت و استقلال با اصل یگانگی خداوند (توحید) در تعارض است؛ از این رو میان وحدت خالق یا وحدت واجب با

۱- مانند واحد جنسی (جسم مطلق، جسم نامی، جسم حاس یا حیوان) واحد نوعی (مثل انسان، اسب) و واحد عددی شخصی که هم بر واحدهای غیر قابل تقسیم نظیر نقطه وهم بر واحدهای قابل تقسیم نظیر واحد ترکیبی و واحد اتصالی اطلاق می شود.

۲- خلاصه نظریه صدرا عبارت است از این که: حقیقت شخصی و واحد وجود صاحب مراتب است و به اطوار گوناگون و مراتب متفاوت تجلی می کند و مقاماتی همچون مقام اسما و صفات حق، مقام عقول، مقام نفوس، مقام برزخ و مقام عالم جسمانی را شامل است. برخی مراتب وجود بر برخی مراتب دیگر متقدم اند^۲ و موجب می شوند مراتب وجود از حیث شدت و ضعف (کمال و نقص / غنا و فقر) متفاوت شوند. اختلاف مراتب وجود در عالم جسم به عوارض مادی آن مربوط است. زیرا وجود مادی دارای علامات و لوازم مادی است. اگرچه حقیقت وجود که از هر جهت واحد است در تمام مراتب وجودات امکانی ظهور و تجلی دارد، ولی مراتب وجود به خاطر حدود و نقایصی که دارند، متضمن صفاتی هستند که وجود واحد حقیقی از آن‌ها منزّه است (صدرالمتألهین، شواهد ربوبیه، ۱۳۷۵). وجود هر چیزی عین قدرت، علم، زیبایی و تمام کمالات آن می باشد؛ از این رو اختلاف موجودات در صفات و کمالاتشان به اختلاف مراتب وجودی آن‌ها بازگشت می کند (صدرالمتألهین، ۱۳۷۵). وجود که خود امری مشخص و متعین بالذات است تمام ماهیت‌های کلی و جزئی را متحقق و متعین می سازد و در تمام موجودات مختلف حضور و ظهور دارد و به سبب اختلاف آن‌ها مختلف است (صدرالمتألهین، ۱۳۷۵)؛ یعنی وجود بر تمام موجودات شمول دارد و شمول آن به نحو سریان و تعین یافتن در مراتب متعین می باشد.

وحدت مخلوق یا وحدت جهان ضرورتی منطقی به چشم می‌خورد. از این رو دو بنی یا چند بنی در هستی‌شناسی، شرک تلقی می‌شود و تربیت مبتنی بر آن‌ها نیز با تربیت اسلامی متعارض است. سراسرهستی فعل واجب الوجود است و موجودی نیست مگر این‌که اصل و حقیقتش در سعه وجود اوست. هرچه هست در سراسر عالم غیب و شهود صورتی در علم الهی دارد؛ پس گرچه ذات واجب‌الوجود در غایت احدیت و جلالت است و با هیچ چیزی شباهت ندارد (لیس کمثله شیء)، ولی صورت تمام موجودات واصل و حقیقت آن‌ها- در اشرف مراتب و عاری از حدود و قیود و قصور مادی- در سعه وجود او هست (صدرالمتالهین، ۱۳۷۵).

موجودات معلول واجب الوجودند، از این رو هویتی مستقل از علت خویش ندارند. بنابراین موجودات به منزله هویت‌هایی منفصل و مستقل از واجب الوجود نیستند، بلکه آن‌ها عین صدور از واجب الوجودند و عین ربط به اویند از این رو در سراسر عالم نه تنها واجب الوجود واحد است و واجب الوجود دیگری نیست، بلکه هیچ وجود دیگری غیر از او نیست. هرچه هست، تجلیات و شئون و ایجاد و صدور واجب‌الوجود است.

حتی اگر موجودات را معلول واجب الوجود بدانیم، باز معلول نیز حقیقتی اصیل به جز اضافه و ربط به او ندارد؛ در واقع تنها یک وجود است که در تمام شئون و مراتب و مراتب و مظاهر مختلف خود نمایی می‌کند و هرگونه ثنویت، به عنوان نور و ظلمت، یزدان و اهرمن، خدا و جهان، علت و معلول، در صورتی که متضمن استقلال طرفین و اشتراک یا تباین آن‌ها در وجود باشد، منتفی است. «آن وجودی را که ما علت نام نهادیم، اصل و مبدا و حقیقت وجود است و معلول، شانی است از شئون او و در حقیقت علیت و تاثیر به معنی تطور علت و تفنن وی به فنون وجود مبدل گردید، نه به معنی انفصال وجودی از وی که منقطع و منفصل از وجود او و مستقل در وجود خویش باشد» (صدرالمتالهین، ۱۳۷۵، ص ۸۳). نسبت موجودات به واجب الوجود هرگز نسبت حلول یا اتحاد نمی‌تواند باشد؛ چون اتحاد و حلول نیز مقتضی دو طرف است

۴،۳ درجات سه‌گانه جهان هستی در مجموع، با توجه به نظریه‌های فلسفی و عرفانی ناظر به پذیرش وحدت وجود و کثرت موجودات^۱ می‌توان گفت که وجود، طی تنزل طولی و تدریج

۱ - ابن سینا مراتب موجودات را در دو عالم عقول و اجسام دسته‌بندی کرد و در عالم عقول از مراتب ده‌گانه یاد کرد. ولی سهروردی علاوه بر عالم عقل (عالم انوار قاهره) و عالم جسمانی به عالم منالی، به منزله حد وسط آن دو

پی در پی، به مراتب متعدد درجه بندی می شود. در اولین درجه بندی، وجود در سه مرتبه وجود واجب بالذات (حق تعالی)، وجود مطلق (نفس رحمانی یا فیض منبسط یا صادر اول) و وجود مقید (جهان) درجه بندی می شود (دینانی، ۱۳۷۹). ولی مرتبه وجود مقید (جهان)، خود به مراتب عقل، خیال و جسم درجه بندی می شود.

بدین ترتیب، جهان هستی - به رغم تنوع و تعدد مراتب وجود- ساختاری سه درجه‌ای می‌یابد. این سه درجه عبارت از عالم عقل، عالم مثال (خیال) و عالم جسم است. موجودات عالم برحسب این ساختار سه درجه‌ای و بر مبنای ترتیب تجرد و شرافت، در این سه عالم واقع می‌شوند. موجودات عالم عقلی عقول محض هستند که از تمام عوارض و قیود و حدود مادی مجردند. عالم مثالی مشتمل بر موجوداتی است که گرچه حال در ماده یا محل هیولانی نیستند و فاقد مادیت و مجرد از برخی عوارض مادی‌اند، ولی حاوی صورت، مقدار، وضع و اندازه‌اند. بالاخره در عالم جسم، موجوداتی هستند که جسمانی‌اند و دارای مادیت و تمام عوارض موجودات مادی‌اند.

موجودات عالم جسم، البته خود شامل چهار درجه انسان‌ها، حیوانات، نباتات و جمادات‌اند. جمادات در نازل‌ترین مراتب وجود قرار دارند و محتوی صورت جسمانیت تلقی می‌شوند. نباتات موجوداتی جسمانی هستند که دارای نفس نباتی و آثار تغذیه و نشو و نما و تولید مثل‌اند. حیوانات نیز موجوداتی جسمانی هستند که دارای نفس نباتی و نفس حیوانی‌اند و آثار تغذیه، نشو و نما، تولید مثل، احساس و حرکت را بروز می‌دهند. انسان‌ها نیز در زمره موجودات جسمانی هستند، ولی دارای نفس نباتی، نفس حیوانی و نفس انسانی‌اند و علاوه بر تغذیه، نشو و نما، احساس و حرکت، از علم و تمییز نیز برخوردارند.

عالم‌های سه گانه با یکدیگر پیوند وجودشناختی عمیقی دارند؛ به گونه ای که قوام هر مرتبه به مرتبه مافوق آن وابسته است و میان آن‌ها پیوندی علی برقرار است. به عبارت دیگر، همواره مراتب فراتر عالم بر مراتب فروتر احاطه و اشراف دارد و تدبیر مراتب نازل برعهده مراتب عالی است. تدبیر مراتب عالی موجب تحقق استعدادهای مراتب نازل است و در مراتب نازل، همواره

معتقد بود. ابن عربی نیز برعالم خیال همچون در برگیرنده دو عالم عقلی و جسمانی تاکید نمود. در نهایت حکمت متعالیه نیز عوالم سه گانه عقلی، مثالی (خیالی) و جسمانی را پذیرفت.

شور و اشتیاقی برای صعود به مراتب عالی وجود دارد که از این کشش و کوشش، حرکت سراسری درعالم پدید می‌آید.

البته چون عقل از بساطت و مجرد محض برخوردار است و عالم ماده با کثرت و انقسام و تبدل و تغییر آمیخته است، عالم عقل و عالم حس بسیار از یکدیگر دورند و عالم مثال که نه عقل محض و نه ماده صرف است، می‌تواند واجد خصوصیتی از هر یک باشد و واسطه آن دو شود؛ چون هم با عالم عقل و هم با عالم جسم سنخیت دارد. وساطت عالم مثال بین دو عالم عقل و عالم حس برحسب ضرورت سنخیت علت با معلول ضروری است (صدرالمتألهین، رساله الحشر، بی تا).

میان عوالم سه‌گانه نوعی تطابق برقرار است؛ یعنی آنچه در عالم طبیعت واقع است، به نحو کامل‌تر و بسیط‌تر در عالم مثال و نیز با بساطت محض در عالم عقل وجود دارد. بنابراین هیچ موجودی در جهان طبیعی نیست که در عالم مثالی و عالم عقلی صورتی نداشته باشد؛ «ما من موجود من الموجودات الطبیعیه الا وله صوره مثالیه فی الآخره» (صدرالمتألهین، رساله الحشر، ص ۱۰۴).

۴.۴ نسبت انسان با جهان سه‌درجه‌ای در اندیشه اسلامی، به خصوص در حکمت متعالیه، انسان مرتبه‌ای از مراتب وجود است که امکان حرکت در تمام مراتب هستی و صیورورت در تمام عوالم وجود برای او فراهم است. از آن‌جا که آزادی خصیصه ذاتی آدمی است و آدمی باید حرکتی استعلایی در جهت تقرب به خداوند و کسب مقام خلیفه الله را آغاز کند، لازم است وسایل و امکانات چنین حرکت گسترده و با دامنه‌ای در تمام عوالم وجود برای او مهیا باشد.

سریان وجود از ذات واجب الوجود در مراتب وجود، به ترتیب تنزل یافته است و موجودات عالم عقلی، خیالی و حسی صورت‌های متنزل حقیقت اسما و صفات حق‌اند. در قوس نزول و در انتهای خلقت، موجودی پدید آمده که برای تحصیل اسماء الهی و کسب عالی‌ترین مقام و نزدیک‌ترین موقعیت به حق، واجد بیش‌ترین ظرفیت است. این موجود که انسان نامیده می‌شود، باید تمام مسیر قوس نزولی را به‌طور صعودی بازگرداند (انا لله و انا الیه راجعون). تحصیل صفات الهی و اکتساب نزدیک‌ترین مقام به او در گرو حرکت علمی و تکامل معرفتی است. بدون شک حرکت و استعلای معرفتی به فرآیندهای ادراکی وابسته است.

از این رو در انسان شناسی اسلامی و به تناسب، جهان شناسی سه درجه ای، برای انسان دستگاه ادراکی سه درجه ای مشتمل بر ادراکات حسی، خیالی و عقلی تبیین می شود. «فاذا اتم وجود العالم بصورته خلق لله نوع البشر من الارض فاراد ان يجعل منها خلیفه له فی الدنیا و نایبا منه فی عماره النشاء الآخرة فاعطى للانسان قوی و مشاعر هی آلات الحس و التخیل و التعقل» (صدرالمتالهین، الشواهد الربوبیه، ص ۳۵۰). ادراکات سه گانه عقلی، خیالی و حسی، ما به ازای عوالم سه گانه عقلی، مثالی و جسمی اند؛ «ان اجناس العوالم والنشئات منحصره فی ثلاثه کما ان المشاعر الانسان و مدارک ثلاث درجات و کل عالم و نشئه له مشعر خاص من الانسان» (صدر المتالهین، ۱۳۶۳، ص ۱۴۰). آدمی از طریق حواس با عالم جسمانی، از طریق خیال (متخیله) با عالم مثالی و از طریق عقل با عالم عقلی مرتبط می شود و از طریق همین ادراکات سه گانه واجد کمالات عوالم سه گانه می گردد.

آدمی در پی مشاهده پدیده های متنوع این جهان و تصویر سازی از آن ها در مرتبه خیال، می تواند در مرتبه عقل، مفهوم های کلی را پدید آورد. مفهوم سازی شرط اساسی تفکر ماست و ما بدون مفاهیم کلی، شناخت و زبان را از دست می دهیم؛ از این رو انسان، حیوان ناطق، یعنی متفکر و گویا دانسته شده. مفاهیم کلی شامل دو دسته مفهوم است که عبارت اند از مفاهیم اولیه ناظر به موجودات عینی و قابل اشاره و مفاهیم اعتباری. مفاهیم اعتباری خود سه دسته می شوند ۱- مفاهیم ثانویه فلسفی نظیر جوهر، عرض، ماهیت ۲- مفاهیم اعتباری منطقی نظیر کمیت، کیفیت، نسبت ۳- مفاهیم اعتباری خاص یا مفاهیم مدنی نظیر مالکیت، ریاست، حقوق. مفاهیم اخیر، زندگی مدنی را برای ما ممکن می گرداند و لازمه زندگی اجتماعی است (طباطبایی، ۱۳۷۲). قلمرو گسترده این نوع مفاهیم اعتباری که شرط زندگی مدنی ماست، به تدریج عالمی سراسر اعتباری و مجازی را پدید آورده که اکنون تمام محیط اطراف ما را فراگرفته و بسیار واقعی تر از طبیعت می نماید و در مفهوم شناسی قرآنی دنیا نام دارد.

استعلای تدریجی انسان در گرو طی شدن مراحل تجرد است. روح یکباره به کمال نمی رسد و استعداد های آدمی به طور ناگهانی به فعلیت نایل نمی شود؛ بلکه در ضمن ادراکات گوناگون است که روح صورت های جدیدی یکی بعد از دیگری دریافت می کند و قوای انسانی به فعلیت می رسد. قوای ادراک حسی با طبیعت مرتبط می شود و فعلیت می یابد، قوای ادراک خیالی ضمن ارتباط با عالم مثال و قوای ادراک عقلی نیز ضمن تعقل و ارتباط با معانی عالم عقل به فعلیت می

رسد؛ «وهو بحسب کمال کل قوه يقع فی عالم من العوالم... فله نشئات ثلاثه بحسب قوی ثلاثه» (صدرالمتالهین، ۱۳۶۳، ص ۱۴۰).

نکته بسیار مهم این است که بنابر نظر صدرالمتالهین، نفس انسانی عکاس عوالم سه‌گانه مذکور نیست؛ بلکه هرگاه نفس با عوالم سه‌گانه ارتباط برقرار کند، موجودات ذهنی مشابه با موجودات آن عوالم را درخود خلق می‌کند و درواقع با صورت‌های خلق شده خود، متحد می‌شود؛ «وهی الحس لادراک عالم المحسوسات و الشهاده، والخیال لادراک عالم المثل و الملکوت، والعقل لادراک عالم الربوبیه و جیروت الحق تعالی» (صدرالمتالهین، المبدأ و المعاد، ص ۵۵۷). اتحاد عاقل و معقول، خیال و متخیل و حاس و محسوس، سبب تغییرات مستمر نفس می‌شود و امکان استعلای آن را فراهم می‌آورد؛ تا جایی که انسان به عنوان خلیفه خداوند، تمام عوالم وجود را درخود به‌طور انباشته حفظ می‌کند؛ «وللانسان حقیقه مجتمعه من هذه العوالم» (صدرالمتالهین، الشواهد الربوبیه، ص ۳۶۶).

از سوی دیگر، آدمی در عین وحدت شخصی، از مراتب جسمی (بدن)، مثالی (بدن لطیف) و عقلی (روح) برخوردار است و البته هرگز این مراتب از یکدیگر مجزا نیستند، بلکه درجات سه‌گانه نفس انسانی‌اند. به عبارت دیگر نفس مشتمل بر بدن است، نه در مقابل آن. و بدن علاوه بر عناصر شیمیایی و ابعاد فیزیکی از تغذیه، حرکت، رشد، تولید مثل، میل و نفرت نیز برخوردار است. به واقع هیچ مرز جداکننده مشخصی میان بدن و روح وجود ندارد و روح در نتیجه حرکت جوهری و تغییرات تکاملی بدن ظهور می‌کند و به رغم تجرد از مادیت در استعلای خویش مدیون بدن می‌ماند.

در مجموع به نظر می‌رسد جهان سه‌درجه‌ای مشتمل است بر الف- عوالم سه‌گانه عقلی، مثالی و جسمانی ب- مدارج سه‌گانه وجود انسانی یعنی بدن، بدن لطیف و روح، ج- مراتب سه‌گانه ادراک یعنی عقل، خیال و حس. این مراتب سه‌گانه در هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی با یکدیگر موازی هستند. انسان که عالم صغیر تلقی می‌شود، از این امکان برخوردار است که بنابر حرکت استکمالی خویش (که مبتنی بر اراده شخصی است و با کمک مراتب عالی وجود صورت می‌گیرد) واجد تمام صورت‌های متنزل اسماء حق در عوالم مذکور گردد و به مقام انسان کامل و خلافت الهی بار یابد.

ارمغان‌های جهان سه درجه ای برای تعلیم و تربیت

قبلا گفته شد که کانون چرخش فلسفی از عالم دو قطبی به سوی جهان سه درجه ای در اعتقاد به وحدت جهان و توجه به عالم خیال است. یکپارچگی و وحدت جهان ناشی از آن است که عالم، بنیاد واحدی دارد و بدون گسیختگی است. تنوع و اختلاف موجودات به اتحاد آنها بازمی‌گردد و تفاوتشان تفاوت رتبه‌ای است.

در بحث از وحدت جهان، توجه به یک نکته بسیار حائز اهمیت است. وحدت واقعیت جهان به معنای وحدت مجموعه‌ای حاوی اجزای متکثر نیست (کل گرایی). همچنین وحدت واقعیت جهان به معنای مشاهده جهان، همچون یک چیز واحد نیست (وحدت شهودی)؛ بلکه وحدت واقعیت جهان وحدت امر یا فیض واحد الهی است که این امر واحد الهی وحدت اطلاقی دارد.

به تعبیری دیگر موجودات که شئون مختلف حقیقت واحد وجودند و مراتب اسماء الهی هستند، با یکدیگر تفاوت شانی دارند. جهان یک واحد متصل حقیقی است که بنابر امر یگانه الهی پدید می‌آید، ولی این امر واحد الهی ظهور مترتب یا تدریجی دارد؛ از این رو قرآن کریم می‌فرماید: «الا له الخلق و الامر» خلقت که تحقق تدریجی امر واحد الهی است موجب کثرت در جهان می‌شود. ولی خلق اشیاء متکثر حاصل اوامر متعدد الهی نیست، بلکه ظهور تدریجی و مشروط همان یک امر است.

ویژگی ادراک و منظر سبب می‌شود انسان، هر امر واحد تدریجی و متصل همچون زمان، جهان و نفس را تقسیم و تجزیه می‌کند؛ بنابراین مشاهده کثرت مناسب منظر انسانی است و البته تابع محدودیت‌های ادراکی او می‌باشد؛ درحالی که ملاحظه وحدت واقعیت جهان در گرو تأمل عقلانی و ارجاع تمام کثرت‌ها به حقیقتی واحد است. تعقل و تأمل جهت ارجاع موجودات متکثر جهان هستی به حقیقت یگانه وجود مستلزم فعالیتی اضافی است و به فرآیندهای پیچیده ادراکی وابسته است. ارجاع کثرت به وحدت به معنای شناسایی مبدا و مقصد واحد برای اشیاء متکثر جهان است.

در مورد عالم مثال، که از ارکان چرخش به سوی جهان سه درجه‌ای و متضمن برخی از ویژگی‌های هر دو عالم حس و عقل است، اتفاق نظر وجود ندارد. عموم متفکران اسلامی به ساختار سه درجه ای جهان اعتقاد دارند، ولی هنوز در باره حدود عوالم مذکور به ویژه نسبت انسان با آنها توافق کامل حاصل نگشته است. ابن عربی خیال را بزرگ‌ترین و فراگیرترین عالم

تلقی می‌کند که در بردارنده دو عالم جسم و عقل است و صدر المتالهین در وجود خیال منفصل (یعنی عالم مثالی که منفصل از خیال انسان باشد) تردید می‌نماید و عالم مثال را حاصل خیال انسان می‌داند. اگرچه در آثار صدر المتالهین دو تعبیر مثال اعظم و مثال اصغر وجود دارد (صدر المتالهین، المبدأ و المعاد، ص ۴۳۹) و این تعبیر به خیال منفصل و خیال متصل اشاره دارند، ولی به اعتقاد او خیال منفصل حاصل فاعلیت نفس انسانی است و این نفس آدمی است که در مرتبه خیال، حد واسط دو عالم جسم و عقل می‌شود و به خلق عالم خیال می‌پردازد (دینانی، ۱۳۶۶).

به نظر می‌رسد که بیان سهروردی در استقلال خیال منفصل از آدمی توجیه بیش‌تری دارد؛ زیرا از یک‌سو اطلاعات به دست آمده از متون دینی در باره عالم آخرت و برزخ، با نظریه سهروردی در باره انفصال عالم مثال از اشخاص، بهتر تبیین می‌شود و از سوی دیگر ساختار سه‌گانه وجود انسان یعنی بدن، بدن مثالی و روح، مقدم بر ادراکات خیالی او هستند و نمی‌توانند تابع ادراکات خیالی او باشند. به عبارت دیگر فارغ از خیالات ما و یا هر انسان دیگری موجودات جهان و از جمله انسان دارای سه مرتبه مادی، مثالی و عقلی‌اند که جسم، جسم مثالی و روح نامیده می‌شود.^۱

در هر صورت در معرفت‌شناسی اسلامی مرتبه خیال نفس بسیار اهمیت دارد و حد واسط مرتبه حس و مرتبه عقل است. نفس در مرتبه خیال چون به دو عالم طبیعت و عقل متصل است، بر حسب توجه به هریک از آنها قوت و ضعف می‌گیرد. توجه به طبیعت موجب خلق صورت‌هایی مشابه با موجودات طبیعی می‌شود. البته در مرتبه خیال، ضمن تولید صورت‌های مشابه، حفظ و یادداری این صورت‌ها نیز روی می‌دهد؛ همچنین تجزیه و ترکیب صورت‌های خیالی مشابه با موجودات طبیعی، امکان خلق صورت‌های بدیع و بی سابقه را برای نفس مهیا می‌کند. مرتبه خیال کمال مرتبه ادراک حسی است و بدون صورت‌سازی‌های خیالی، احساس ناتمام و بی‌فایده است.

تاکید بر وحدت و یگانگی جهان و توجه به عالم خیال که از ارکان چرخش به سوی جهان سه‌درجه‌ای است که ارمغان‌های بسیاری برای تعلیم و تربیت دارد. برخی از مهم‌ترین این

۱- البته ممکن است صدر المتالهین در مخالفت با نظر سهروردی متوجه جایگاه انسان کامل و نقش آن در خلق عالم مثال باشد که در این صورت با دیدگاه عرفان به خصوص با نظریه ابن عربی در باره حقیقت محمدیه و همچنین اندیشه ولایت باطنی نزد امامیه همراه می‌گردد.

ارمغان‌های تربیتی عبارت اند از آشتی فیزیک و متافیزیک، اتحاد آدم با عالم، عبور از مجاز و نگرش زیباشناسانه.

۵,۱ اتحاد فیزیک و متافیزیک: دوبنی جهان‌شناختی که در نظریه‌های فلسفی یونانی آغاز گشت و در ایده‌های دینی قرون وسطی تداوم و با دوگانه‌گرایی فلسفه جدید توسعه و استمرار یافت، در نظریه و عمل موجب تفکیک فیزیک از متافیزیک شد. از آن‌جا که این تفکیک، پنداری ریشه‌ای درعالم واقعیت خارج از ذهن ندارد، ما همواره در تعارض واقعیت‌های مشهود و تبیین‌های رسمی سرگردان می‌مانیم. توجه علم جدید بر تبیین رویدادهای فیزیکی و به خصوص تاکید بر علیت فیزیکی، غفلت و حتی انکار بخش بسیار بزرگ و بسیار مؤثری از جهان هستی را موجب شد. این تحریف ناپیدا و احتمالاً غیر عمدی حقیقت در علوم جدید، به تعلیم و تربیت جدید نیز بازتابید و سبب شد:

الف- آموزش‌های مربوط به مباحثات متافیزیکی از نظر کمیت و کیفیت کاملاً متفاوت با آموزش‌های ناظر به جهان فیزیکی باشد؛ یادگیرندگان به طور روشن و دقیق در جریان اطلاعات علمی از طبیعت قرار می‌گیرند؛ درحالی‌که درباره نظریه‌های جهان‌شناختی متافیزیکی اطلاعات بسیار اندک، مبهم و بدون پشتوانه‌ای دریافت می‌کنند.

ب- فقدان تبیین‌های دقیق و توجیه‌کننده متافیزیکی که بتواند پشتوانه‌ای برای تثبیت ارزش‌ها باشد و به دنبال آن، تفکیک گزاره‌های توصیفی از گزاره‌های هنجاری، انتقال ارزش‌ها به حوزه «غیر علم» و تعیین حدود و قلمرو آن‌ها در حوزه شخصی، سبب شد تعلیم و تربیت ارزش آزاد تلقی شود؛ درحالی‌که تعلیم و تربیت اساساً ماهیت هنجارین دارد (برزینکا، ۱۳۸۰). تعارض ذات هنجارین تعلیم و تربیت با پندار ارزش آزاد بودن آن موجب شد تا ضمن برپایی آموزش و پرورش دولتی و انتقال تعلیم و تربیت از نهاد دین به نهاد سیاست، نوع ارزش‌های حاکم بر آن تغییر کند و ارزش‌های سیاسی نا آشکار، غیرهدایت شده و وابسته به شرایط، بر آموزش و پرورش حاکم شود.

ج- فقدان مباحثات علمی درباره موضوعات متافیزیکی در برنامه‌های درسی موجب نوعی موضع‌گیری نسبت به ضرورت، اهمیت و صحت این نوع بحث‌ها می‌شود. برنامه درسی پنهان، هم متضمن برداشت‌هایی منفی نسبت به ضرورت معرفت‌شناختی و اعتبار مطالعات فلسفی و

متافیزیکی است و هم متضمن تفسیری وجودشناختی درباره جایگاه حاشیه‌ای و فراموش‌شدنی عناصر متافیزیکی نظیر جهان دیگر، مرگ، فرشته، دعا و شیطان.

د- تعلیم و تربیت جدید با فقدان زمینه‌سازی‌های لازم برای یادگیرندگان جهت موضع‌گیری آشکار درخداشناسی، راه‌های ورود اوهام و خرافات را می‌گشاید؛ از این رو چه بسا افراد و حتی جوامعی به علم و فناوری پیشرفته دست یابند و از جمله توسعه‌یافتگان تلقی شوند، ولی درزمینه متافیزیک به باورهای خرافی، عقل‌ناپذیر و بی‌برهان دل‌بسته شوند.

با ساختار سه‌درجه‌ای جهان، متافیزیک، نه به عنوان بخشی مجزا، بلکه همچون بستر بزرگی که فیزیک را در بر می‌گیرد و موجبات حوادث را فراهم می‌آورد و از رویدادهای آن متأثر است، به حوزه علم و در پی آن به قلمرو تعلیم و تربیت وارد می‌شود. بدین ترتیب، ابهامات و اطلاعات تار دربارۀ عناصر متافیزیک به کم‌اهمیتی رویدادها و عناصر متافیزیکی تفسیر نمی‌شود، بلکه به بی‌کفایتی تلاش‌های معرفتی ما نسبت داده می‌شود؛ نقد و بررسی نظریه‌های متافیزیکی بخش مهمی از برنامه‌های درسی می‌شود و زمینه موضع‌گیری آشکار یادگیرندگان به ویژه در موضوعات حوزه خداشناسی فراهم می‌گردد؛ نسبت به ارزش‌های حاکم بر تربیت تبیینی ارائه می‌شود و ارزش‌های بنیادین و اساسی در پی ریزی تعلیم و تربیت مورد توجه قرار می‌گیرد. ورود متافیزیک به برنامه‌های درسی می‌تواند برای شاگردان اولاً امکان‌شناسایی، ارزیابی و سامان‌دهی به هنجارهای شخصی و پای‌بندی‌های اخلاقی را فراهم نماید و ثانیاً فرصت تفکر انتقادی نسبت به خود، دیگران و نهادهای اجتماعی را مهیا می‌سازد. همچنین یادگیرندگان ضمن آشنایی با عناصر متافیزیکی و حدود و نوع تأثیرات آن‌ها برای اقدامات مقتضی جهت بهره‌برداری از آن‌ها و یا پرهیز از تهدیداتشان آماده می‌شوند.

۵،۲ آشتی آدم و عالم: وضعیت تعارض آمیز ناشی از تفکیک فیزیک از متافیزیک با تعمیم تفکیک‌ها به علم و مدنیت جدید تشدید می‌شود. انتقال دین (که مبتنی بر بحث‌ها و موضع‌گیری‌های اساسی درباره متافیزیک است) به حوزه شخصی سبب می‌شود به‌طور مکرر میان عواطف، تجربیات شهودی و علایق شخصی ما با اطلاعات علمی و جهت‌گیری‌های رسمی در اجتماع ناسازگاری فزاینده‌ای پدید آید. ذیل مدنیت مدرن البته این فردیت ماست که قربانی رسمیت نهادهای اجتماعی می‌شود.

ما به عنوان سوژه هایی در برابر جهان همچون ابژه، تمنای شناخت و کنترل جهان را داریم و این بلندپروازی را مدیون خود شیفتگی سلف خویش در قرن های هفده و هجده می باشیم. ولی به واقع ما در چنگال برنامه های اجتماعی از پیش برنامه ریزی شده ایم و امید خود را برای کنترل نزدیک ترین قلمرو پیرامون خود، یعنی حوزه زندگی شخصی از دست داده ایم. تعلیم و تربیتی که فاقد مبانی ارزش شناختی است و پشتوانه متافیزیکی خود را از دست داده، در غیبت خداوند حکیم و حسابگر نمی تواند مانع از شرکت ما در رقابت نابود کننده برای بهره کشی از طبیعت و تخریب محیط زیست شود.

ملاحظه وحدت جهان هستی و نشان دادن انسان به جای خود، همچون عضوی برگزیده از عالم که از امکان دستیابی به مقام خلافت الهی در اداره طبیعت، توسعه و عمران زمین برخوردار است می تواند روابط مخاصمه آمیز میان انسان و جهان را خاتمه دهد. اگرچه ترس از طبیعت در دوران باستان زمینه تخاصم آدمی با طبیعت را فراهم نمود، ولی درخواست فزاینده برای بهره کشی از طبیعت، این تخاصم را تشدید کرد. ملاحظه طبیعت همچون مادر یا معلم و توجه به مسئولیت ما در قبال آبادی و حفظ محیط زیست، در گرو جهان شناسی موحدانه است. ارائه تفسیری از جهان وابسته به خدا، همراه با معرفی صفات پروردگار جهان به یادگیرندگان، نه تنها آن ها را برای پذیرش مسئولیت هایشان در حفظ و آبادانی طبیعت آماده می کند، بلکه ترس آن ها را از محیط و یاس آن ها را از اقدام مؤثر برای تغییر محیط می کاهد.

۵,۳ عبور از مجاز: با توجه به این که موضوع مباحثات متافیزیکی در فلسفه، بررسی و اثبات واقعیت است، به نظر می رسد ورود این نوع مباحثات به حوزه تعلیم و تربیت می تواند امکانی برای شناسایی مجاز از واقعیت فراهم نماید؛ زیرا وابستگی ما به ذهن و عدم امکان فراغت ما از آن موجب شده که دانسته های ما مشتمل بر آمیزه ای از واقعیت و مجاز (اعتبار) باشد. از این رو بخش وسیعی از فلسفه، هم در هستی شناسی و هم در معرفت شناسی درگیر اثبات واقعیت و تمییز آن از مجاز است؛ یعنی در حالی که علم به بحث درباره روابط پدیده ها و چگونگی رویدادها اختصاص دارد، بررسی واقعیت پدیده ها در عالم خارج از ذهن رخ می دهد و امکان شناخت آن ها توسط انسان در دستور کار فلسفه به خصوص بخش متافیزیک قرار دارد.

خلافت آدمی که زمینه پیدایش صورت های ذهنی مشابه با عالم خارج و حتی تولید صورت های بدیع و بی سابقه در عالم خارج را فراهم می آورد، در صورتی که به تولید موجوداتی

در عالم خارج گسترش یابد، می‌تواند مرز واقعیت و مجاز را درهم بشکند. شکسته شدن این مرز ممکن است برای انسان و محیط مفید یا مضر باشد؛ از این رو درحالی که توجه به عالم خیال بسیار مورد تاکید اندیشمندان اسلامی است، ولی به شدت از خیال بافی حذر می‌شود و درباره اسارت در خیالات هشدار داده می‌شود.

تعلیم و تربیت در صورت پرداختن به عالم خیال و توجه به فرآیندهای تخیل سازنده، می‌تواند ضمن تقویت خلاقیت و تمهید فرصت‌هایی برای رشد علمی یادگیرندگان، در جهت شناخت مرزهای واقعیت و مجاز نیز امکانی را برای آن‌ها فراهم نموده و آن‌ها را از فروغلتیدن در خیالات بافته شده نجات دهد. دنیا، همان جهان مجازی‌ای که بر مفاهیم اعتباری و ذهنی ما بنا شده، تمام فضای اطراف ما را فراگرفته و ما را از واقعیت باز می‌دارد. دنیا که مشتمل بر بازی، سرگرمی، تفاخر و قدرت طلبی و تکاثر و ثروت اندوزی است، سرنوشت ناگزیر ماست و برای ما هیچ راهی به جز مواجه شدن و بازی کردن در آن وجود ندارد. ولی غفلت از ماهیت مجازی دنیاست که می‌تواند تمام سرمایه‌های ما را برای زندگی کردن تاراج کند. تعلیم و تربیت نمی‌تواند ما را به فرار از دنیا ترغیب نماید، ولی می‌تواند و باید قواعد این بازی را آموزش دهد و ماهیت مجازی آن را آشکار کند.

تورم عالم مجازی، ما را از خودمان و منافع واقعی مان بازداشته است. ما آخرت را که حیات واقعی است، «والآخره لهی الحیوان»، فرو نهاده ایم و در غیبت تفسیری روشن از جهان واقعی و عالم مجازی، همچنان به کسب موقعیت‌های اعتباری و برخورداریهای مجازی سرگرمیم. بسان خیالباف فخر فروش، «مختال فخور»، از تهدیدات واقعی غافل شده و اقدام جهت کسب منافع واقعی مان را به تعویق انداخته‌ایم. از این رو بزرگانی همچون ابن عربی به پیروی از قرآن کریم، ما را از گرفتار آمدن در چنگ دنیای خودباخته و بی‌ذات و بی‌واقعیت برحذر داشته اند (حکمت، ۱۳۸۴).

در نگرش اسلامی، دنیا یک مجاز ضروری است که شایسته عبور کردن است. مواجهه با دنیا و عبور از آن به سوی آخرت، تنها با عبور از مجاز به سوی واقعیت ممکن است؛ ولی عبور از مجاز مستلزم شناسایی ظرفیت‌های خیال پردازان انسان، حدود خیال و روابط آن با واقعیت است. بدون شک جایگاه خیال همچون واسطه احساس و عقل به ضرورت عبور اشاره دارد.

درماندن در خیال موجب اسارت در آفریده های خیالی می شود؛ از این رو مفاهیم اعتباری ثروت و قدرت، که تمام ساختار عالم مجازی بر آنها استوار است، ابتدا به منظور رفع نیازهای زیستی ما در تقسیم کار اجتماعی پدید آمدند. این مفاهیم ابزارهایی در خدمت بشریت برای دستیابی آسان و سریع به آرامش، سلامت، بقا و منفعت هستند. تعلیم و تربیت فاقد جهان شناسی دقیق و بی اعتنا نسبت به عالم خیال، نمی تواند تفسیر روشنی از ماهیت مجازی این مفاهیم و کارکرد آنها در اختیار یادگیرندگان قرار دهد. چنین تربیتی، که اتفاقاً در ذیل نهادهای قدرت و ثروت شکل می گیرد، به درهم آمیختگی مجاز و واقعیت کمک می کند و ما را به اسارت اعتباریات پرداخته شده نهادهای مجازی درمی آورد. ناشناخته ماندن واقعیت مجازی نهادهای اجتماعی و ماهیت اعتباری سازو کارهای اجتماعی، ضمن ناپیدایی مرزهای مجاز از واقعیت، سبب شده دستیابی به ثروت و قدرت (تفاخر و تکاثر)، خود به دغدغه بزرگ و اساسی تبدیل شود و تمام ظرفیت های ما را در اختیار بگیرد. تعلیم و تربیت، بی توجه به عالم مجازی، ما را به ربات های بی اختیار و برنامه ریزی شده تولید ثروت و قدرت تبدیل می کند.

اکنون عالم مجازی توسط رسانه، که تجسم خیالات پی در پی کارگزاران سرگرمی است، توسعه یافته و دنیا تکثیر یافته است. سیستم سبیر نیک، که در واقع فضای مجازی در عالم واقعا مجازی دنیاست، به تثبیت خیالات و گیر افتادن بشر دربافته ها و آفریده های خود کمک می کند.

۵,۴ نگرش زیبایی شناسانه: به رغم معرفت شناسی رایج، که زیبایی شناسی را به حوزه هنر محدود می کند و به خصوص علم را از زیبایی شناسی دور می کند، جایگاه خیال در اندیشه اسلامی، زیبایی شناسی را به تمام معرفت های بشری، از جمله علم، تعمیم می دهد. آدمی برای درک بهتر واقعیت، به کمک خیال از تنگناهای حواس فراتر آمده و برای دستیابی به تبیین عقلی از پدیده ها، تصویرسازی می کند و روابط آنها را در قالب تمثیل های متنوع ترسیم می نماید. علم، برخلاف پندار رایج، حاصل مشاهده و تجربه یا احساس و عقل نیست؛ بلکه بیش از همه مدیون خیال است که با تصویرسازی و تمثیل پردازی، تفسیر رویدادها را ممکن می سازد. علم شامل نظریه های تبیین کننده ای است که روابط پدیده ها را و سبب های رویدادها را توجیه و تبیین می کند؛ ولی نظریه ها در واقع تمثیل هایی هستند که در ذهن (مرتبّه خیال) برای شناسایی حوادث و پدیده ها خلق می شود. علاوه بر علم، معرفت های غیر علمی نیز متضمن رویکرد زیبایی شناسانه هستند.

در نگرش اسلامی، عالم، ذاتی نمادین دارد و آیه خداوند است و تمام رویدادها و پدیده‌های عالم محتوی پیامی از خداوند و دعوتی به سوی اوست؛ بنابراین عالم مقتضی رمزگشایی است. در دیدگاه ابن عربی، سراسر قوس صعود، صحنه هنرنمایی انسان است. تمام معارف و حتی اعتقاداتی که هرکس در ذهن خود پدید می‌آورد، نوعی اثر هنری و مناسب با مرتبه وجودی اوست. همچنین اعمال ما که در واقع آفریده‌های ماست، نوعی اثری هنری تلقی می‌شود. آدمی در ضمن خلق مفاهیم و معارف در ذهن و آفرینش، اعمال و آثار خود را می‌آفریند (حکمت، ۱۳۸۴، ص ۲۲۹-۲۲۶).

جلوه‌های بی‌نهایت متنوع وجود، در انتظار رمزگشایی و سپس رمزگردانی ماست و از این رو شناخت عالم موجودات، نوعی شناخت زیباشناسانه است. تعلیم و تربیت باید یادگیرندگان را برای گوش‌فردادن به پیام‌های آشکار و پنهان پدیده‌ها آماده و ترغیب کند. همچنین باید زمینه پرورش استعداد‌های خلق پیام و ظرفیت‌های تولید اثر را فراهم آورد و یادگیرندگان را وادار کند در موقعیتی که عالم درگفت‌وگوی سراسری، ساحت قدس گشوده و خداوند شنوا و بیناست، از طریق خلق عقیده، علم، عمل و اثر به آفرینش خویشتن بپردازند.

منابع

- ابراهیمی دینانی، غلامحسین، ماجراهای فکر فلسفی، تهران: طرح نو، ۱۳۷۹.
- ابراهیمی دینانی، غلامحسین، فلسفه سهروردی (شعاع اندیشه و شهود)، تهران: حکمت، ۱۳۶۶.
- پایکین - استرول، کلیات فلسفه، مجتبوی، تهران: حکمت، ۱۳۶۸.
- رنان ژانت ولف، پرسه زنان نامرئی، ترجمه یوسفعلی نوروزی، مدرنیته و مدرنیسم، تهران: نقش جهان، ۱۳۸۰.
- ژان وال، بحث در مابعد الصبیغه، یحیی مهدوی، تهران: خوارزمی، ۱۳۷۵.
- ژیلسون اتین، نقد تفکر فلسفی غرب، احمد احمدی، تهران: حکمت، ۱۴۰۲.
- دکارت، رنه، گفتار در روش راه بردن عقل و طلب حقیقت در علوم، محمد علی فروغی، سیر حکمت در اروپا، تهران: زوار، ۱۳۶۷.
- شجاعی زند، علیرضا، عرفی شدن در تجربه مسیحی و اسلامی، تهران: انتشارات باز، ۱۳۸۱.

- کرسون آندره، فلاسفه بزرگ، ترجمه کاظم عمادی، تهران: صفیعلیشاه، ۱۳۶۳.
- حکمت، نصرالله، حکمت و هنر در عرفان ابن عربی، تهران: فرهنگستان هنر، ۱۳۸۴.
- جوادی آملی عبدالله، رحیق مختوم (شرح حکمت متعالیه)، قم: اسراء، ۱۳۷۶.
- صدر المتالهین محمد ابن ابراهیم شیرازی، اسفار اربعه، ترجمه خواجهی، تهران: مولی، ۱۳۷۸.
- صدر المتالهین محمد ابن ابراهیم شیرازی، رساله الحشر، ترجمه محمد خواجهی، تهران: مولی.
- صدر المتالهین محمد ابن ابراهیم شیرازی، تفسیر سوره واقعه، ترجمه محمد خواجهی، تهران: مولی، ۱۳۶۳.
- صدر المتالهین محمد ابن ابراهیم شیرازی، الشواهد البوییه، ترجمه محمد جواد مصلحی، تهران: سروش، ۱۳۷۵.
- طباطبایی، محمد حسین، اصول فلسفه و روش رئالیسم، ج ۲، تهران: صدرا، ۱۳۷۲
- نیچه، فردریک ویلهلم به نقل از گاستن بوتول، تاریخ جامعه شناسی، حسن پویان، تهران: انتشارات آموزش انقلاب، ۱۳۷۳، ص ۸۶
- مگی برابان، فلاسفه بزرگ، عزت الله فولادوند، تهران: خوارزمی، ۱۳۷۲.
- Burr wood & Gilbert & Lennon , Philosophy of mind, Rutledge, 2002.
- Double, R. Begining Philosophy, New York, Oxford, 1999.
- Popper, K.R. Eccles, J.C. . The Self and its Brain (An Argument For Integrationist) , New York , Rutledge , 1902 .
- Liege, F. The Vain Quest For Unity, Proceedings of Philosophy of Education, 195۹.