

ایدئالیسم افلاطونی به مثابه منطق کشف ایده‌ها و پیامدهای آن در تربیت^۱

دکتر مجتبی پورکریمی هاوشکی^۲، دکتر رسول اسکندری^۳ و دکتر مراد یاری دهنوی^۴

چکیده

هدف اصلی این مقاله بررسی و تبیین ایدئالیسم افلاطون در قالب تعریف مفاهیم کلی و استنتاج پی آمدهای تربیتی آن است. در این پژوهش که از نوع پژوهش‌های کیفی و با روش استنتاجی است، به بررسی آثار افلاطون و کتاب‌ها و مقالات مرتبط با آرای او پرداخته شده است. این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که ایدئالیسم افلاطونی در زمینه تعریف مفاهیم کلی، چگونه تبیین می‌شود و چه پی آمدهای تربیتی را به همراه دارد. نتایج به دست آمده دلالت بر این دارد که افلاطون در پژوهش‌های خود با بهره‌گیری از روش‌های عقلی و تجربه ذهنی، درصدد دست‌یابی به مفهوم کلی به‌عنوان باز نمود ایده‌ها است. این ایده‌ها در نزد او موجوداتی واقعی، اما غیرمادی هستند. یکی از کارکردهای اصلی مفاهیم کلی، استفاده از آن‌ها به‌عنوان معیاری برای عمل در موقعیت‌های جزئی و عینی است. مفاهیمی که هر کدام دارای شرط‌هایی اساسی و لازم می‌باشند و می‌توان بر اساس آن‌ها موضوعات را از هم تفکیک نمود و همچنین امور متکثر (مصادیق) را ذیل یک مفهوم کلی قرارداد. در باب پی آمدهای تربیتی این دیدگاه، ایدئالیسم افلاطونی مستلزم حرکت به سمت مفهوم‌محوری در تربیت و بازسازی برنامه درسی، روش تدریس، رابطه معلم و دانش‌آموز و ارزشیابی بر اساس کشف مفاهیم کلی و ارائه یک تعریف بر اساس آن‌ها است.

واژگان کلیدی: افلاطون، ایده‌ها، مفاهیم کلی، پیامدهای تربیتی

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۲۰

۲. استادیار دانشگاه فرهنگیان کرمان (نویسنده مسئول)؛ poorkarimim@yahoo.com

۳. استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان؛ eskandarirasoul@yahoo.com

۴. استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان؛ myaridehnavi@gmail.com

مقدمه

همواره یکی از مسائل اساسی در عرصه تعلیم و تربیت، توجه به معیارهایی برای عمل در موقعیت‌های پیش‌رو است، معیارهایی که به گونه‌ای منطقی و معتبر شکل گرفته باشند و بتوانند ضمانت لازم را برای اجرا فراهم نمایند. از این‌رو، یافتن چارچوبی نظری برای تدوین معیارها یکی از رسالت‌های اصلی پژوهش‌های نظری و بنیادی عرصه فلسفه تعلیم و تربیت قلمداد می‌گردد. در این میان می‌توان به افلاطون به‌عنوان کسی اشاره نمود که دغدغه معیارگزینی داشته و یکی از اهداف اصلی او در تدوین آثارش همین مبحث بوده است. خصیصه‌ای که از قضا کمتر در کتاب‌ها و مقالات مرتبط با افلاطون به آن پرداخته شده است.

افلاطون یا به تعبیری دیگر همان سقراط، پژوهش‌گر و حقیقت‌جوی رساله‌های افلاطونی کسی است که در تعلیم و تربیت همواره مورد توجه بوده است. البته باید توجه نمود که برخی از پژوهشگران تمایزاتی میان شیوه سقراط و افلاطون قائل‌اند، به‌عنوان مثال، اینکه روش سقراط بیشتر ماهیتی نقدکننده دارد و به دنبال انتهایی نیست و یک جدل به‌قصد زمین زدن مخاطب است و با اعتراف به نادانی طرفین خاتمه می‌یابد؛ اما افلاطون به دنبال کشف ایده نیک است و پژوهش‌های او با سؤال چیست؟ و مثال آن چیست؟ همراه است (درویشی، ۱۳۹۰)؛ یعنی حقیقت وجودی یک موضوع چیست؟ به‌عنوان مثال، عدالت چیست؟ یا اینکه سقراط کسی است که بدون برنامه تربیتی به بالاترین مرتبه دیالکتیک یعنی مثال نیک رسیده است و افلاطون درصدد ارائه یک برنامه بر اساس حالات و گفته‌های سقراط است (اردکانی و سوسهائی، ۱۳۹۰). صرف‌نظر از تمایز روش سقراط از افلاطون، با مروری بر آثار منتشرشده در باب افلاطون، می‌توان به این نتیجه دست‌یافت که این آثار یا به تفسیر و نقد افلاطون توجه داشته و یا به آن از منظری تربیتی پرداخته‌اند. در ادامه به برخی از این آثار اشاره خواهیم نمود.

در زمینه تربیتی، برخی از پژوهشگران به دلالت‌های دیدگاه افلاطون در باب اهداف تربیتی توجه داشته‌اند (میرزاحمدی، ۱۳۸۲). برخی، دیالوگ‌ها و استدلال‌های افلاطون را به‌عنوان

آثار فاخر پایدی^۱ یا پایدارگرایی معرفی کرده‌اند که هدفشان شکل‌دهی و تعالی منش و ذهن انسان است (رورتی^۲، ۲۰۰۵، ص ۳۶). برخی دیگر از منظر روش تدریس، او را مبدع و مروج روش دیالکتیک و استدلال معرفی کرده‌اند (کوهن^۳، ۲۰۱۳). روشی که تمایزبخش سقراط از سایر معلمان هم‌عصر خود است. در واقع، معلمان زمان سقراط به سخنرانی و القای عقاید پرداخته و به منظور از دست ندادن کار خود، مطابق میل دانش‌آموز عمل نموده و خود را متعهد به یادگیری و مسائلی که دانش‌آموز یاد می‌گرفته می‌دانسته‌اند. از این رو است که سقراط تأکید و تکرار می‌نماید «من معلم نیستم» (اسکات^۴، ۲۰۰۰، صص. ۲۲-۲۰). در شیوه سقراطی، معلم تنها هدایت‌گر^۵ دانش‌آموزان به منظور داشتن یک نقش فعال در فرایند یادگیری است (لرر^۶ و دیگران، ۲۰۰۵). این شیوه به گونه‌ای است که معلم با سؤالاتی جهت‌دار به هدایت دانش‌آموزان پرداخته تا حقیقت را کشف نمایند (دیکیول^۷، ۲۰۱۲؛ اسلامیان و کشتی آرای، ۱۳۹۳). همچنین برخی از کشورها در تدوین برنامه درسی و محتوای مناسب در سطوح مختلف به استنتاج از دیدگاه‌های افلاطون پرداخته‌اند (لاوتن و گردن^۸، ۲۰۰۲، ص. ۱۵؛ مک کلاک^۹، ۲۰۱۵).

در باب تفسیرها می‌توان به چند مورد اشاره نمود. به عنوان مثال، تفسیرهای هایدگر از افلاطون. هایدگر معتقد است کودک وجودگرا و تاریخ‌مند به آنچه خود رسیده بها می‌دهد و به واسازی می‌پردازد؛ اما کودک افلاطون حق هیچ‌گونه تفسیری ندارد و باید به اصول ثابت پیشینیان برسد. به علاوه هایدگر بر اساس تمثیل غار افلاطون، برنامه درسی رایج را در حکم

1. Paideia
2. Rorty
3. Kohan
4. Scott
5. coach
6. Lehrer
7. Dikyol
8. Lawton & Gordon
9. McCulloch

یک غار می‌بیند که باید از آن خارج شد و خود دانش آموز به تجربه پردازد (نوپتن^۱، ۲۰۱۵). مقالاتی نیز به نقد افلاطون پرداخته‌اند از این جهت که از یک طرف او کودکان را موجوداتی الهی با قابلیت شناخت حقیقت در نظر می‌گیرد و از طرف دیگر این کودکان را افرادی محدود شده می‌داند که باید در چارچوبی مشخص حرکت نمایند و اینکه کودکان در صورت نبود کنترل از حیوانات وحشی پست‌تر خواهند شد (بیکر^۲، ۲۰۰۳). همچنین رایبسون^۳ در مخالفت با افلاطون معتقد است با وجود اینکه افلاطون به ما می‌گوید فلسفه همواره شامل گفت‌وگو و سؤال و جواب‌های تکذیب کننده است و از این طریق می‌توان به خرد کامل و هوش که هدف فلسفه است، دست یافت، اما در هیچ جا دلایل خوبی برای اینکه چرا فلسفه باید از این روش استفاده کند، ارائه نکرده است. بر این اساس، مکالمات افلاطونی صرفاً به عنوان پدیده‌ای تاریخی برای متقاعد نمودن دیگران در یک موضوع خاص لحاظ می‌شوند (استیونز^۴، ۱۹۹۳). علاوه بر رایبسون، هایدگر نیز از منظری دیگر به نقد افلاطون می‌پردازد. هایدگر معتقد است دیالکتیک به سمت حقیقت در حرکت است، اما قادر به فهم دقیق حقیقت، آن گونه که هست، نیست. در واقع، علت آن است که حقیقت از طریق نوعی شهود کسب می‌گردد و دیالکتیک تنها بستر شهود را فراهم می‌نماید. به علاوه انسان موجودی اجتماعی است و از طریق سخن گفتن تعریف می‌شود و ویژگی سخن به گونه‌ای است که چیزهایی را که از آن‌ها سخن گفته می‌شود، می‌پوشاند. در واقع زبان امکان شهود را از بین می‌برد (نوالی، فتحی و موسی‌زاده، ۱۳۹۳).

آنچه در این مقالات به آن پرداخته نشده است - شاید همین عدم توجه، زمینه ای را فراهم نموده که مقالات پیشین به سمت نقد افلاطون حرکت نمایند - غفلت و بی‌توجهی به مبنایی است که در پس تمامی تلاش‌های افلاطون نهفته است. این مبنا چیزی نیست جز مفاهیم کلی.

1. Naughton
2. Baker
3. Robinson
4. Stephens

مفاهیم کلی و تلاش به منظور دستیابی به آن‌ها، محور همه کارهای افلاطون است؛ اما این محور در غالب آثار تربیتی منتسب به افلاطون مغفول مانده است. هرچند در پژوهش‌های فلسفی به آن بیشتر پرداخته شده است.

ضرورت پرداختن به مفاهیم برای افلاطون، از این جهت است که اگر مفاهیم کشف و یا ساخته شوند، مبنای اندیشه و عمل درست را فراهم می‌نمایند. مفاهیمی که در غیاب آن‌ها، بازار سفسطه‌گری (استدلال‌های بدون پشتوانه)، نقل‌ها و داستان‌سرایی‌های بدون انسجام و فعالیت‌های علمی سطح پایین (توجه صرف به مصادیق و امور متکثر) رواج می‌یابد. مفاهیمی که اگر به درستی شکل گیرند، مبنای درست وضع قوانین و دستورالعمل‌های سیاسی، اجتماعی، دینی، اخلاقی و همچنین فردی قرار گرفته و زندگی سعادت‌مندان را رقم خواهند زد.

زمانی که با دید فوق به افلاطون می‌نگریم، افلاطون به گونه‌ای دیگر بر ما رخ خواهد نمود؛ گویی مفاهیم و کشف آن‌ها هدف اصلی او از تدوین تمامی آثار و نوشته‌هایش بوده است و از این رو می‌توان ایدئالیسم را به مثابه منطق کشف ایده و مفاهیم مرتبط با آن‌ها تفسیر نمود. در واقع، مسیری که افلاطون در اغلب رساله‌های خود طی می‌نماید، از جهت سلبی نشان دادن تعریف‌های معیوب مخاطبان است و به‌طور ایجابی، ارائه یک تعریف کامل و یا تحریک مخاطبان برای کنار گذاشتن تعریف‌های قبلی و حرکت به سمت کشف و ساختن تعریف‌های جدید است. او می‌خواهد نشان دهد که مفاهیم تا کشف و ساخته نشوند، نه تربیت و نه سیاست و نه حتی خدا و زندگی دینی قابل تعریف و تحقق نیستند. این خصیصه را می‌توان در تمامی رساله‌های افلاطون مشاهده نمود. آنجایی که معتقد است هر مفهوم به یک ایده واقعی مربوط می‌شود (افلاطون، ج. ۲، صص. ۴۸ و ۱۷۶) و تمامی عرصه‌های مختلف زندگی، مبتنی بر قواعدی هستند که خود را در قالب مفاهیم نشان می‌دهند (افلاطون، ۱۳۸۴، ج ۳، ص. ۳۶۳).

قرار گرفتن دو کلمه کشف و ساختن در کنار هم اشاره به این دارد که افلاطون از یک طرف در بیان مفاهیم، توجه به بنیادهای این مفاهیم دارد که ایده‌های واقعی و غیرمادی می‌باشند. در واقع، مفاهیم باز نمود ایده‌ها هستند و مفاهیم باید حاوی خصایص اصلی و به تعبیری شرط‌های اساسی ایده‌ها باشند، از این رو باید آن‌ها را کشف نمود و منظور از ساختن

نیز تدوین و ارائه تعریفی بر اساس خصایص کشف شده است؛ تعریفی که می‌تواند مغایر با تعاریف پیشین باشد، اما وجه مشخصه آن همان شرط‌های اساسی و یا مفاهیم کلی است که به‌عنوان قاعده و راهنمای عمل می‌باشند. به این مبحث در بخش‌های بعدی مقاله بیشتر خواهیم پرداخت.

توجه و اهمیت افلاطون به مفاهیم و مرکزیت آن در نظام فکری او به‌عنوان عامل انسجام بخش و هویت‌آفرین تمامی عرصه‌های هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی او، لزوم توجهی دوباره به آرای وی را می‌طلبد. بازخوانی و تفسیری که ارمغان آن بازنگری در مؤلفه‌های اصلی تربیتی نظیر برنامه درسی، اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی، رابطه معلم و شاگرد است. ره‌آوردی که کمترین فایده آن به‌کارگیری روشی سودمند و معقول در تبیین مسائل و موضوعات جدید و چالش‌برانگیز روز است. توجه به نیازها و مسائل روز یکی از دغدغه‌های اصلی در برنامه درسی نیز به‌شمار می‌آید؛ یعنی این دغدغه وجود دارد که ما بتوانیم نیازهای یادگیرندگان را با جهان در حال تغییر وفق دهیم (یا کوبس^۱، ۲۰۱۰، ص. ۱۰). پس این سؤال پیش می‌آید که در برابر این تغییرات، دانش‌آموز چه چیزی را باید بداند و نسبت به چه چیزی توانا گردد.

پژوهش حاضر در راستای تحقق این اهداف است؛ یعنی از یک‌طرف مفاهیم را در مرکز ایدئالیسم افلاطون قرار داده و بر اساس آن سعی در تفسیر و بازنگری روش پژوهش و مؤلفه‌های تربیتی داشته است و از طرف دیگر مفاهیم به‌گونه‌ای تبیین گردیده‌اند که پرداختن به آن‌ها به‌عنوان یکی از روش‌های مواجهه با مسائل و موضوعات در حال تغییر زندگی امروزی دانش‌آموزان باشد. بر اساس این اهداف، سؤال اصلی پژوهش چنین است: ایدئالیسم افلاطونی به‌مثابه منطق کشف ایده‌ها در قالب مفاهیم کلی، چگونه تبیین می‌شود و این امر چه دلالت‌های تربیتی را به همراه دارد؟ روش پژوهش حاضر، روش استنتاجی است. بنیاد این روش پژوهش،

1. Jacobs

قیاس عملی ارسطویی است که در آن، از ترکیب مقدمه‌های توصیفی و هنجاری، نتیجه هنجاری استنتاج می‌شود. به عنوان مثال:

مقدمه کبرا: از دیدگاه افلاطون، انسان (دانش‌آموز) باید به شناخت ایده‌ها برسد. (مقدمه هنجاری)

مقدمه صغرا: شناخت ایده‌ها در گرو استفاده از روش دیالکتیک عقلی است (مقدمه توصیفی).

نتیجه: انسان (دانش‌آموز) برای شناخت ایده‌ها باید از روش دیالکتیک استفاده کند (نتیجه هنجاری).

چنان‌که در این مثال آمده است، برای درستی اعتبار نتیجه قیاس باید مقدمه‌های هنجاری و توصیفی در دیدگاه یک متفکر به طور صریح یا ضمنی وجود داشته باشند؛ اما لازم نیست نتیجه آن به صراحت در دیدگاه او موجود باشد. در واقع، این نتیجه بسط منطقی یک دیدگاه (فلسفی) در حوزه‌ای دیگر (تعلیم و تربیت) است.

تبیین ایدئالیسم افلاطونی به مثابه منطق کشف ایده‌ها در قالب تعریف مفاهیم کلی

موضوع مفاهیم کلی که در این مقاله به عنوان موضوع استدلال‌ها و بحث‌های فلسفی افلاطون لحاظ شده است، درجایی به عنوان امور ذاتی و معقولی که مستقل از ما هستند و قضاوت‌های ارزشی ما در آن‌ها تأثیری ندارد، لحاظ شده است (کومل^۱، ۲۰۰۸) و این ذات معقول، همان مُثُل است که مبنایی ثابت و محکم دارد (ایوبی، ۱۳۹۳) و یک موضوع واحد در عین کثرت است (فتحی، ۱۳۸۱). گردن^۲ این موضوع واحد را به صورت‌های نوعیه موردنظر ارسطو شبیه می‌داند (گردن، ۲۰۰۷، ص. ۲۱۳). کارپو^۳ نیز ایده‌ها و یا صورت‌ها را واقعیت اصلی موجودات می‌داند که تنها با چشم عقل می‌توان به آن‌ها پی برد. او تخته را نیز همان هنر تبدیل ایده‌ها به موجودات مادی می‌داند. ایده‌هایی که هم در جهان واقعی غیرمادی موردنظر

1. Komel

2. Gordon

3. Karpov

افلاطون و هم در ذهن خالقان و هنرمندان وجود دارند (کارپو، ۲۰۱۵) و تمثیل‌های افلاطونی نظیر تمثیل غار برای فهم این صورت‌ها و ایده‌ها است (سپر^۱، ۲۰۰۳). در نتیجه هدف فلسفه و دیالکتیک دست‌یابی به این ایده‌ها و صورت‌ها است (انتزام، ۱۳۷۹). برخی معتقدند افلاطون این ایده‌ها و صورت‌ها را از فیثاغورس الهام گرفته است (گلدشتاین^۲، ۲۰۱۵، ص. ۸۷). در ادامه به تبیین ایده‌ها از منظر خود افلاطون خواهیم پرداخت.

تبیین هستی‌شناختی ایده‌ها

ایده‌ها در دیدگاه افلاطون همان خود چیزها هستند. او معتقد است پنج عامل اساسی در هر چیز (یعنی هر امر مادی یا غیرمادی) وجود دارد که سه عامل نخست آن مطابق نظم ابدی جهان هستند و شناسایی راستین و درونی نسبت به آن موجود به وسیله آن‌ها انجام می‌شود: اول نام یک چیز است؛ دوم تعریفی است که از آن می‌کنند؛ سوم شکل و تصویری که به وسیله حواس آدمی از آن ادراک می‌شود؛ چهارم خود فرایند شناسایی آن؛ و پنجم واقعیت خود آن چیز است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۷۰۳).

عامل پنجم یا واقعیت خود چیزها که چهار عامل نخست درصدد کشف و نشان دادن آن هستند، همان ایده است. ایده اشاره دارد به اینکه در پس شناخت، حقیقتی باید وجود داشته باشد. افلاطون معتقد است منشأ نام‌ها امری طبیعی (یعنی واقعی) است، نه توافق افراد (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۲، ص. ۱۷۲). او در زمینه ماهیت ایده معتقد است که هر ایده مستقلاً وجود دارد و هر چیز نام خود را به سبب بهره داشتن از ایده آن چیز به دست می‌آورد (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۱، ص. ۵۴۱). ایده‌ها نمونه‌هایی‌اند که در عالم هستی وجود دارند. البته باید توجه نمود که هستی فراتر از هستی مادی و فیزیکی است و موجودات عالم فیزیک سایه و تصویرهای آن‌ها می‌باشند. او در این زمینه معتقد است وقتی می‌گوییم چیزها از ایده بهره دارند، مرادمان این است که چیزها اشباح و تصاویر ایده‌ها هستند و تصاویر و چیزهای شبیه به هم از ایده‌ای

1. Sepper

2. Goldstein

مشترک بهره‌ورند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۷). ویژگی اصلی ایده‌ها این است که هر ایده واحد و یگانه است و در همه مصادیقش ثابت است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۶)، اما مصداق‌ها چون آمیخته با جهان مادی‌اند، امکان تجلی همه جنبه‌های ایده خود را ندارند. به‌عنوان مثال، انسان به‌عنوان یک ایده واحد لحاظ می‌شود و نژادها، قومیت‌ها و جنسیت‌های مختلف همگی مصداق‌های آن هستند و ما به همگی عنوان انسان را اطلاق می‌نماییم؛ اما همین سه خصیصه مادی، امکان درک مفهوم کلی انسان را که چیزی فراتر از این خصایص است، مشکل نموده است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۴).

افلاطون در اهمیت پذیرش ایده‌های واحد معتقد است که اگر ما وجود ایده‌ها را نپذیریم و برای هر نوع از اشیا، ایده خاصی قائل نشویم، هرگز نخواهیم توانست صورت واحدی را که در یک طبقه از اشیا مشترک است و همیشه به یک حال است، جدا نموده و از این رو چیزی در دست نخواهد بود که آدمی اندیشه خود را متوجه آن سازد و در نتیجه امکان تحقیق علمی به کلی از میان خواهد رفت (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۷۲). او همچنین معتقد است علت روی‌آوری به ایده واحد، این است که ما همواره موجودات زیادی را می‌بینیم که همگی دارای شباهت‌هایی باهم بوده و حداقل در یک ویژگی مشترک‌اند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۶)؛ درنهایت آن که ایده به ما می‌گوید هر موضوعی دارای ماهیتی خاص خود است که آن را متمایز از دیگر موضوعات می‌نماید و خصایص اساسی آن نیز همواره به یک حال می‌مانند و با خواست و نظر ما دگرگون نمی‌شوند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۱۷۶). بر این اساس، او هدف تمامی روش‌های پژوهشی از جمله دیالکتیک را کشف ایده‌ها می‌داند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۴۵۳).

در باب جایگاه و دامنه ایده‌ها نیز باید به این اشاره نمود که او معتقد است جایگاه وجودی ایده‌ها در جهان مثل و جایگاه معرفتی آن‌ها در درون ما است؛ یعنی روح ما با آن‌ها آشنا است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۶). آنچه در جهان مثل وجود دارد نیز ثابت و کمال است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۴۵۱). این بیان حکایت از آن دارد که خود چیزها هرچند واقعیت دارند، اما این واقعیت امری غیرمادی است. امور مادی نیز خود سایه، جلوه و به تعبیری مصداق

هر ایده هستند. درنهایت اینکه او دامنه ایده‌ها را تنها در مورد امور مهمی می‌داند که شناسایی‌ها و یا فضایل وابسته به آن‌ها است و در باب امور جزئی و بی‌اهمیت آن را لحاظ نمی‌نماید؛ موضوعی که مورد انتقاد پارمنیدس است؛ زیرا پارمنیدس معتقد است که هیچ چیز بی‌اهمیتی وجود ندارد، از این‌رو دامنه ایده‌ها بسیار گسترده است و افلاطون در برابر این انتقاد مقاومتی از خود نشان نمی‌دهد و ادامه جدل بر سر دامنه ایده‌ها را بی‌اهمیت می‌داند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۳، ص. ۳۶۳). در واقع، در مباحثه‌ای که میان افلاطون و پارمنیدس شکل می‌گیرد، درنهایت طرفین به این رضایت می‌دهند که تمامی موجودات این جهان مادی دارای نمونه و مثالی در جهان ایده‌ها هستند، اما چون پارمنیدس از منظری هستی‌شناختی به این مبحث می‌پردازد، تمامی موجودات مادی باید نمونه‌ای غیرمادی داشته باشند و چون افلاطون از منظری ارزش‌شناختی و معرفتی به آن می‌نگرد، به بررسی امور بی‌اهمیت و فاقد ارزش از جهت داشتن یا نداشتن ایده‌ای در عالم مُثُل، تمایلی ندارد.

در نتیجه توجه به ایده‌ها ما را متوجه این امر می‌نماید که جهان واقعی صرفاً جهان مادی و فیزیکی نیست، بلکه جهان واقعی می‌تواند شامل موجوداتی غیرمادی باشد. موجوداتی که هرچند مرئی نمی‌باشند، اما به گونه‌ای پیشینی و منشأ اثر هستند. به عنوان مثال، موضوعات ریاضی به عنوان موجوداتی لحاظ می‌شوند که نمود عینی ندارند، اما به تعبیر کواین، موجودات ریاضی ضروری برای رشد علوم طبیعی هستند (علوی‌نیا، ۱۳۸۱). از این‌رو می‌توان این موجودات را نه به صورت حسی، بلکه به صورت ذهنی و به تعبیر براون با چشم ذهن تجربه کرد (بیات، ۱۳۹۷).

ایده‌ها از منظر انسان‌شناختی

پذیرش وجود یک ایده غیرمادی به عنوان حقیقت انسان، این نتیجه را به همراه دارد که انسان حقیقی نه جنسیت دارد، نه رنگ، نه نژاد و قومیت. از این‌رو مباحث جنسیتی، قومیتی، و نژادی که قرن‌ها در کشورهای مختلف، معیاری برای اصالت بخشی افراد لحاظ شده است، دیگر نمی‌تواند به عنوان یک معیار در باب تعریف ماهیت انسان لحاظ گردد. انسان حقیقی همان انسان اندیشه‌ور و اخلاق‌مدار است. اندیشه‌ورزی و اخلاق‌مداری، خصایصی هستند که

اکثر فلاسفه همواره سعی بر آن داشته‌اند که انسان را بر اساس آن‌ها تعریف نمایند. همچنین، افلاطون معتقد است توجه به مفاهیم معیاری می‌شود به منظور قضاوت در باب درستی و نادرستی عمل افراد (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۲۴۷)، یعنی عمل فرد از این جهت درست است که مطابق مفاهیم عمل می‌نماید، نه اینکه چون فرد مورد نظر، فرد محبوب یا نامحیوبی است عمل مورد نظر نیز درست و نادرست است. البته در اینجا، مفاهیم مربوط به موضوعات ارزشی، دینی، معرفتی، انسانی می‌باشند؛ به عنوان مثال، تعریف عدالت، هنر، زیبایی، و دین‌مداری.

ایده‌ها از منظر معرفت‌شناختی

ایده‌ها در دیدگاه افلاطون، باز نمود معرفتی خود را در قالب تعریف ارائه می‌نمایند. تعریف در علم منطق با پرسش از چیستی شروع می‌شود. شناختی که از راه این پرسش کسب می‌گردد، شناخت از کلیات است؛ کلیاتی که خود را در قالب مفاهیم کلی نشان می‌دهند. موضوع کلی همان خود چیزها یا ایده‌ها است. ایده‌ها نیز همان‌طور که بیان گردید، حقایقی ثابت، فرازمانی و فرامکانی هستند و در جهانی واقعی غیرمادی و به تعبیر افلاطون، جهان مثل قرار دارند و موجودات این جهان سایه و نمود آن‌ها هستند. مفهوم (به معنای مفهوم کلی) نیز از لفظ گرفته شده است و اشاره به عبارات و مجموعه‌ای از ویژگی‌های مشترک دارد که منجر به تمایز یک چیز از چیزهای دیگر و همچنین قرار گرفتن چیزهای مشابه در کنار هم می‌شوند (اژه‌ای، ۱۳۷۷، ص ۵۴-۳۴). به عنوان مثال، انسان یک مفهوم کلی است، اما زید و عمرو مفهوم جزئی هستند. بر این اساس، کلیات به موجودات کامل یا همان «بودهای» مورد نظر افلاطون اشاره دارند و وجود سایر موجودات مادی «نمودهای» آن‌ها محسوب می‌شوند. نمودها یا سایه‌ها، کامل‌کننده کلیات یا همان بودها نیستند، بلکه به لحاظ هستی وابسته به آن‌ها هستند. انواع انسان‌ها، نمود انسان کلی و انواع اسب‌ها، نمود اسب کلی می‌باشند.

افلاطون معتقد است که بعد از آشنایی با مفاهیم حقیقی می‌توان محسوسات را بهتر مشاهده نمود (افلاطون، ۱۳۹۲، ص ۴۰۶). در واقع، می‌توان گفت که ما مفهوم کلی را به گونه‌ای

پیشینی^۱ یعنی قبل از تجربه به کار می‌بریم، تصور و مفهومی که به کلی جدای از مصادیق است. او معتقد است به‌طور طبیعی زمانی که یک مصداق را مشاهده می‌نماییم، هم‌زمان و حتی قبل از آن، مفهوم کلی آن مصداق را پیش‌فرض گرفته‌ایم (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۱، ص. ۵۰۵). مفاهیمی که این‌گونه مشاهدات ما را هدایت می‌نمایند، در واقع حکم معیاری برای قضاوت در موقعیت‌های جدید و مختلف می‌باشند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۱، ص. ۱۸۸). بر این اساس، داشتن فهم در باب مفاهیم سبب می‌گردد که ما بتوانیم درباره تمامی مصادیق و جزئیات مربوط به آن اظهار نظر نماییم. او در این زمینه معتقد است اگر ما از این قابلیت بهره‌مند نباشیم، تنها می‌توانیم در باب یک مورد جزئی خاص ابراز نظر نماییم (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۴۸). او همچنین بر این باور است که دست‌یابی به دانش و بینش کامل در یک موضوع تا زمانی که نتوان در موضوعات کثیر یک واحد را بیاییم، ناقص و ناتمام است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۴، ص. ۴۲۵).

هدف افلاطون از تأکید بر مفهوم کلی از یک طرف نشان دادن این است که ما برای جست‌وجوی حقیقت نباید در موجودات مادی این جهان توقف نماییم و به‌جای آن همواره متوجه این امر باشیم که در پس این موجودات مادی و هرچند کامل، حقیقتی کامل‌تر قرار دارد. تنوع مصداق‌ها نیز خود گواه این است که حقیقت چیزی فراتر از ویژگی‌های ظاهری است. از طرف دیگر، مفاهیم کلی ابزارهایی هستند برای خبر دادن و جدا کردن موضوعات از یکدیگر (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۱۷۹). به‌عنوان مثال، او معتقد است زمانی که مفهوم کلی پرنده را مشخص نمودیم، آنگاه می‌توانیم در باب انواع و گونه‌های مختلف موجودات دست به انتخاب زده و مشخص نماییم که کدام‌یک پرنده می‌باشند (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۲۳).

وضع مفاهیم تلاشی در راستای کشف و وضع قوانین بوده است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۱۸۰). بر اساس این قواعد است که می‌توان به تأمل و تصمیم‌گیری در باب مصادیق پرداخت که همان سایه‌ها هستند. در واقع، افلاطون، به لحاظ کاربردی، این مفاهیم کلی ثابت را

1. A priori

به‌عنوان قاعده‌ای برای عمل در نظر می‌آورد. او معتقد است که مفاهیم کلی، حکم قواعدی برای عمل را دارند و از استلزام‌های اساسی حرکت خرد و عقل می‌باشند ... حرکت صحیح خرد به این صورت است که همواره به یک‌گونه، با یک کیفیت و در یکجا و مطابق یک وضع و نظم و قاعده ثابت انجام شود (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۴، ص. ۳۴۱). البته این بیان به معنای انکار خلاقیت و آزادی عمل نیست. در مباحث بعدی نشان خواهیم داد که درست است که او اعتقاد به یک مفهوم کلی دارد، اما هم از مفهوم توافق و انسجام استفاده می‌نماید و هم اینکه استفاده از روش‌های مختلف به‌منظور دستیابی به این مفاهیم را بر عهده پژوهشگران می‌گذارد. این خصیصه در واقع همان مؤلفه مرتبط بودن در رویکرد کیفی‌نگر است. در این رویکرد اشاره به این می‌شود که هدف رسیدن به یک نقطه و هدف مشخص است، اما از راه‌های مختلف برای رسیدن بدان می‌توان استفاده نمود (باقری، ۱۳۸۶). بر این اساس، او تمامی علوم را در راستای شناخت قواعد می‌داند و معیار صحت و ارزشمندی علوم نیز همین امر است. به‌عنوان مثال، افلاطون هنر را این‌گونه تعریف می‌نماید: هنر دانش و عمل بر طبق قواعد است، اما هر اثر هنری می‌تواند در شکل‌های مختلف خود را نشان دهد (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۷۳).

در نتیجه با نظر به چنین تبیینی، ایدئالیسم افلاطون به مثابه منطق کشف ایده‌ها در قالب تعریف مفاهیم کلی تفسیر می‌شود. علت این امر آن است که در فرایند معرفت، هر تعریف با مفاهیم خود، بازنمایی‌کننده ایده است. شناسایی باید قادر باشد که به یک تعریف منسجم دست یابد. آنچه در تعریف حائز اهمیت است، مفهوم‌سازی است که همان شناخت شرط‌های اساسی و تمایز بخش است. آنچه مهم و قابل‌بررسی بیشتر قلمداد می‌شود، همین مفاهیم و فرایند ساخت آن‌هاست.

ایده‌ها از منظر ارزش‌شناختی

در دیدگاه افلاطون، مفاهیم، شالوده زندگی و فرهنگ ما را نیز شکل می‌دهند. علت این امر، از یک‌سو واقعی بودن مفاهیم است و از سوی دیگر، چون مؤلفه‌های فرهنگی هر کدام نماد و نماینده یک ایده کامل هستند، از این‌رو اگر این ایده‌ها کشف گردد و به‌صورت دستورالعمل درآیند، حدود و معیارهای زندگی را مشخص می‌نمایند. در این زمینه او معتقد

است: «توجه به تعاریف به منظور دستیابی به روشی برای زندگی است» (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۶۵). به علاوه، «همین اصل‌ها و تعاریف حقیقی شرط دستیابی به فرهنگ و سعادت است» (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۱۷۸). بر همین اساس است که افلاطون در صدد دستیابی به تعاریفی از خدا، قانون، عدالت، زیبایی و نظایر آن است. او معتقد است که اگر بتوان ایده‌های فوق را به درستی تعریف نمود، می‌توان به شکل دادن یک فرهنگ جهانی و همیشگی مطمئن بود. از این جهت است که عده‌ای وی را طرفدار محافظه‌کاری قلمداد می‌نمایند، زیرا معتقد به مؤلفه‌های فرهنگی پایداری است که باید بدون تفسیر و تحریف و تغییر از نسلی به نسل دیگر منتقل گردند. نکته آخر در باب مباحث ارزشی این است که او معتقد است: «همین تحلیل مفهومی است که نشان می‌دهد برخی از فضایل باهم ناسازگارند» (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۳، ص. ۳۴۹).

پی‌آمدهای ایدئالیسم افلاطون در قالب تعریف مفاهیم کلی تربیت

در این قسمت از مقاله، پی‌آمدهای خاص این تفسیر جدید از دیدگاه افلاطون درباره برخی از مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چون ماهیت برنامه درسی، روش تدریس، رابطه معلم و دانش‌آموز و ارزشیابی بیان می‌شوند.

الف- ماهیت برنامه درسی

در رابطه با برنامه درسی، برخی افلاطون را در رویکرد خردگرا قرار داده‌اند، رویکردی که به حفظ ارزش‌ها و آثار فاخر گذشته توجه دارد (مهرمحمدی، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۸)؛ اما برنامه درسی استنتاج شده از منظر ایدئالیسم افلاطونی مستلزم آن است که تعقل و تجربه ذهنی را جایگزین حافظه نماید؛ تعقل و تجربه‌ای که در مسیر کشف ایده‌ها حرکت نماید؛ ایده‌هایی که به‌عنوان مبنا و پشتوانه فرایند شناختی، بازنمود خود را در قالب مفاهیم کلی نشان می‌دهند. مفاهیم کلی نیز با خصایص و شرط‌های لازم خود، حکم قواعدی را برای تصمیم‌گیری در موقعیت‌های جدید دارند. به‌عنوان مثال، رویکرد حافظه محور این را می‌طلبد که دانش‌آموز در موضوعات آموزشی مانند اصول و فروع دین تنها به حفظ تعداد و مؤلفه‌های آن‌ها پردازد؛ اما رویکرد افلاطونی مقتضی این است که دانش‌آموز ضمن آشنایی با شروط اساسی اصول و

فروع دین، بتواند بر اساس آن‌ها تصمیم بگیرد که چه چیزهایی مصداق اصول و چه چیزهایی مصداق فروع دین می‌باشند. در واقع، یک برنامه درسی در تمامی ساحت‌ها باید قادر به ارائه معیارها و چارچوب مفهومی برای اقدامات و اعمال آتی افراد باشد. در نهایت، دانش آموز برای شناسایی و دسته‌بندی موضوعات خصوصاً موضوعات جدیدی که در آینده با آن‌ها مواجه می‌گردد، باید پیش‌سازمان دهنده مفهومی داشته باشد. افلاطون در این زمینه معتقد است که شناختی که از راه مفاهیم کسب می‌گردد، ثابت است و همواره و در همه احوال یک چیز است و مربوط به زمان و مکانی خاص نیست. از این رو با دست‌یابی به یک مفهوم می‌توان درباره گذشته و آینده نیز تصمیم گرفت. (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۱۹۳). از این رو برنامه درسی باید موارد زیر را رعایت نماید:

- با توجه به این بیان افلاطون که مفاهیم باید حکم معیاری برای قضاوت در موقعیت‌های جدید و مختلف باشند (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۱۸۸) این نتیجه قابل دست‌یابی است که مفاهیم که هر کدام دارای شرط‌هایی لازم هستند، یعنی شرط‌هایی که منجر به تمایز هر مفهوم از سایر مفاهیم شده و می‌توان بر اساس آن‌ها در موقعیت‌های جدید قضاوت و تصمیم‌گیری نمود، برنامه درسی نیز باید به گونه‌ای طراحی و تدوین گردد که دانش‌آموز همواره با این شرط‌ها آشنا شود. به عنوان مثال، دانش‌آموز با شرط لازم مفهوم ضرب که آن را متمایز از مفهوم جمع می‌نماید، آشنا گردد.

- با توجه به این بیان افلاطون که میان علوم رابطه و شواهد وجود دارد که باید آن‌ها را نیز کشف نمود (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۲۸) و البته در آموزش تا قبل از بیست‌سالگی باید علوم جداگانه و از بیست‌سالگی به بعد باید به ارتباط علوم و تلفیق آن‌ها پرداخت تا به درکی جامع از وجود برسند (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۳۸) و جامع دیدن شرط فن مناظره نیز هست (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۳۹)، برنامه درسی باید دارای ماهیتی میان‌رشته‌ای در عین توجه به حفظ جایگاه رشته‌ها داشته باشد؛ یعنی از یک طرف هر رشته چارچوب و مفاهیم اساسی خود را داشته باشد و از طرف دیگر تعامل بین رشته‌ها در رسیدن به تعاریف معتبر حفظ شود. به عنوان مثال، بررسی

انسان از منظر علوم فیزیولوژی، روانشناسی، جامعه‌شناسی، اخلاق و دین به‌منظور رسیدن به تعریفی کامل از او.

- با توجه به این بیان افلاطون که موقعی که یک مصداق را مشاهده می‌نماییم، هم‌زمان و حتی قبل از آن مفهوم کلی آن مصداق را به کار می‌بریم؛ تصویری و مفهومی که به کلی جدای از مصداق است. (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۵)، برنامه درسی از یک طرف، باید نشان دهد که این امور واقعی غیرمادی تا چه میزان می‌توانند در کشف و شکل‌گیری امور مادی مؤثر واقع شوند. به‌عنوان مثال، مفاهیم ریاضی واقعیت داشته و به تعبیر براون^۱ واقعیتی فرامادی دارند (بیات، ۱۳۹۷). به تعبیر کواپین و پاتنم، چون گزاره‌های ریاضی برای علوم طبیعی ضروری‌اند، باید صادق باشند و برای اینکه صادق باشند، باید اشیایی نظیر مجموعه، تابع و عدد واقعاً وجود داشته باشند (علوی‌نیا، ۱۳۸۱). از طرف دیگر، مبحث پیش‌سازمان‌دهنده و لزوم شکل‌گیری آن باید بر برنامه‌ها و ساختار درس‌ها رعایت شود.

- با توجه به این بیان افلاطون که چیزی که همواره هست، از راه تفکر و تعقل خودآگاه دریافتنی است. چون همیشه هست و همیشه با خود برابر است و امور محسوس موضوع پندار حاصل از ادراک حسی ناخودآگاه است، زیرا دائماً در حال شدن و از میان رفتن است و هرگز باشنده حقیقی نیست (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۵۵۰)، ایده‌های افلاطونی خواهان این هستند که در برنامه درسی ماهیت انتزاعی و استدلالی مباحث بر جنبه عینی و آزمایشی تقدم داشته باشد. بر این اساس کاربرد ایده‌های افلاطونی در درس‌های انتزاعی مثل ریاضیات و درس‌های استدلالی چون علوم انسانی قابلیت کاربرد بیشتری دارد. خصوصاً آنکه افلاطون همان‌طور که در ذیل هستی‌شناسی بیان گردید، برخلاف پارمنیدس، حوزه بررسی خود را مربوط به فضایل و بنیادهای فکری می‌داند.

- با توجه به این بیان افلاطون که درک حسی مقدمه درک و یادآوری مفاهیم است، همچنین مشاهدات حسی ما را ترغیب می‌نماید که باید مفهومی حقیقی در پس و ورای

1. Brown

مصادیق مشهود باشد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۵)، طراحی و تدوین برنامه درسی باید به گونه‌ای باشد که از امور حسی و عینی به سمت امور ذهنی و انتزاعی حرکت نماید. این در واقع همان حرکت از سایه‌ها به ایده‌ها است. خصوصاً آنکه بر اساس تمثیل غار افلاطون، نمی‌توان به یک باره فرد را متوجه عالم نور نمود.

- با توجه به این بیان افلاطون که هر ایده مستقلاً وجود دارد و هر چیز نام خود را به سبب بهره داشتن از ایده آن چیز به دست می‌آورد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۴۱)، تفکر افلاطونی خواهان آن است که مفاهیم کلی صرفاً به عنوان برساخته‌های زبانی لحاظ نشود، بلکه ضرورتی هستی شناختی داشته و باید کشف گردند.

- در نهایت آنکه به تعبیر پیر هادوت^۱، فلسفه افلاطون صرفاً آگاهی از مفاهیم ذهنی نیست، بلکه تربیت و رشد نفس و کمال یافتن و تعالی آن در جهت تشبه یافتن به خداوند است (رحمانی و قراملکی، ۱۳۹۵). افلاطون در این زمینه معتقد است تأثیری که کسب مفاهیم بر روح دارد، این است که این ویژگی‌های مفاهیم به روح نیز منتقل می‌شوند؛ از جمله آرامش، ثبات و یکسانی که به آن دانایی نام می‌نهند. (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۱۲). در واقع، پذیرش ایده‌های ذهنی به عنوان موجوداتی مستقل، زمینه پذیرش روح و کمال روح را هموارتر خواهد نمود تا اینکه ما صرفاً تفسیری ذره‌گرا و فیزیکی از امور داشته باشیم.

زمانی که نکات استنتاجی فوق را با وضعیت موجود مقایسه می‌نماییم، این نتیجه قابل دست‌یابی است که برنامه درسی موجود ما نیاز به این دارد که ۱- تعقل را جایگزین حفظ و تکرار و همچنین مشاهدات پراکنده و بی‌هدف نماید؛ ۲- در درس‌ها تأکید بر قاعده‌مندی و آموزش قواعد کلی برای تصمیم در مواجهه با جزئیات داشته باشد؛ ۳- تأکید بر روابط بین‌رشته‌ای داشته باشد؛ ۴- تقابل ذهنی و عینی را از بین برده و سعی در ایجاد ارتباطی مؤثر بین عین و ذهن و حس و تفکر داشته باشد؛ نه آنکه وجود یکی را به معنای حذف دیگری لحاظ

1. Hadot

نماید؛ ۵- در نهایت بتواند میان کسب دانش و تعالی روح ارتباطی پیدا نماید. حال آنکه برنامه درسی برآمده از ایده گرایی افلاطون چنین ظرفیتی را در خود مشاهده می نماید.

ب- رابطه معلم و دانش آموز

ایده های افلاطونی رابطه معلم و شاگرد را نیز به این صورت تحت تأثیر قرار می دهد:

- بر اساس این بیان افلاطون که آموختن یعنی یادآوری و به دست آوردن شناسایی هایی که قبل از تولد داشته ایم و هنگام تولد فراموش شده اند (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۷)، معلم باید با این حقیقت آشنا باشد که حقایق ابدی و غیرمادی وجود دارند. حقایق که دانش آموزان آن ها را در خود داشته و باید دانش آموز را ترغیب نمود تا آن ها را کشف نماید. در جست و جو و کشف این حقایق، همان گونه که افلاطون بیان می کند، معلم نقش راهنما را دارد (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۲۱)؛ راهنمایی که نباید از زور و اجبار استفاده نماید. به تعبیر افلاطون، در تربیت نباید از زور استفاده نمود. زور و اجبار خاص بردگان است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۶۸۹). از این رو باید فرد را به این کار ترغیب نمود؛ ترغیبی که باید مبتنی بر قابلیت های خود فرد و سپس از بیرون باشد. افلاطون در این زمینه معتقد است که در آموزش باید در ابتدا از قابلیت های خود فرد و سپس از بیرون او را به حرکت واداشت (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۶۲۹). نتیجه این ترغیب نیز به تعبیر او باید منجر به به کارانداختن حواس و درک اشیا باشد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۷).

- بر اساس این بیان افلاطون که فیلسوف حکم مامایی را دارد که تشخیص می دهد آیا کودک در شکم سالم است یا نه و همچنین کمک می نماید تا زاده شود (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۷۴)، از آنجایی که یکی از وظایف ماما کمک به فرد برای زادن است (زادنی که اتفاق خواهد افتاد، اما ماما آن را تسهیل می نماید)، معلم نیز باید به دانش آموز کمک نماید و به تعبیری دیگر همیار او باشد؛ همیاری که زمینه های کشف و استخراج دانش را فراهم می نماید. همچنین با توجه به تمثیل تشخیص سالم بودن یا نبودن کودک و کمک به زادن توسط ماما، معلم نیز باید به اندازه ای ماهر باشد که بتواند ایده های اشتباه دانش آموزان را شناسایی و سپس زمینه اصلاح آن ها را فراهم نماید؛ اما در عین حال با توجه به اینکه ماما از جنسیت نوزاد مطلع نیست، همواره

این امکان وجود دارد که در فرایند مکاشفه دانش آموز به چیزی دست یابد که معلم تا به حال با آن آشنا نبوده است. در نتیجه، معلم باید همواره در برابر ایده‌های جدید و در عین حال معقول دانش آموزان حالت استقبال و انعطاف‌پذیری داشته باشد.

- در نهایت آنکه معلم در دیدگاه ایده‌گرایانه افلاطون، از یک طرف، معلمی است که باید در رشته و حوزه کاری خود دارای تخصص و دانش بالایی باشد. او معتقد است ویژگی سوفیست این است که توجهی به غذای روح (یعنی دانش) ندارد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۷۴). تخصص و دانش بالا است که می‌تواند زمینه یادگیری مفاهیم کلی را فراهم نماید؛ خصوصاً در زمینه یافتن مصادیق و راهنمایی دانش آموزان به منظور دستیابی به مفاهیم کلی و انتخاب نام مناسب برای آن‌ها. از طرف دیگر، معلم باید نسبت به توانایی‌ها و ظرفیت‌های دانش آموزان و خصایص روان‌شناختی آن‌ها نیز آگاهی داشته باشد. افلاطون در این زمینه معتقد است که در گفتار چون باید دیگران را قانع نمود پس هم باید نسبت به موضوع و تعریف و شناخت مفهوم کلی و انواع و مصادیق آن آشنا بود و هم اینکه به تفاوت فهم مخاطبان و بر اساس فهم آن‌ها استدلال نمود (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۴۶).

دلالت‌های آرای افلاطون در زمینه رابطه معلم و شاگرد، یکی از اقتضائات حرفه معلمی در دنیای امروز است. ما امروزه با دانش‌آموزانی مواجهیم که دیگر نمی‌توان آن‌ها را مانند لوحی سفید لحاظ نموده و صرفاً درصدد انباشتن و پُر نمودن ذهن آن‌ها باشیم. نمی‌توان دانش آموزان را منفعل نگه داشت. دانش‌آموزان نشان داده‌اند تا نسبت به چیزی رغبت نداشته باشند، به فعالیت وادار نمی‌شوند و یکی از شروط ترغیب به فعالیت نیز این است که معلم نسبت به محتوای مورد تدریس و همچنین حالات دانش‌آموزان دارای تخصص باشد.

ج- روش تدریس

روش تدریس متناسب با مفهوم‌گرایی افلاطونی باید قادر به انجام دو نقش اساسی باشد. نقش اول، کشف مفاهیم کلی است؛ یعنی تلاش‌های آموزشی معلم و شاگرد باید منتهی به کشف یک مفهوم کلی گردد. او معتقد است: انواع آموخته‌ها یا کشف مفاهیم از راه اندیشه خود و یا دیگران است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۷۰). نقش دوم، بهره‌گیری از مفاهیم کلی

به عنوان قاعده‌هایی به منظور تشخیص و تصمیم‌گیری در باب مسائل جدیدی که حکم مصادیق را دارند. او در این زمینه معتقد است که داشتن فهم در باب مفاهیم سبب می‌شود که ما بتوانیم در باب تمامی مصادیق و جزئیات مربوط به آن اظهار نظر نماییم؛ اما اگر از این قابلیت بهره‌مند نباشیم، تنها می‌توانیم در باب یک مورد جزئی خاص ابراز نظر نماییم (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۸). علت این امر نیز این است که هر موجود به‌طور طبیعی دارای نظم و قاعده هنری متناسب با طبیعتش هست؛ اصلی که در شناسایی موجودات باید لحاظ نمود (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۳۴۴).

از این رو هر روشی که این دو نقش را تحقق بخشد، در اولویت خواهد بود. البته این روش‌ها همان‌طور که در مباحث پیشین بیان شد، باید ماهیت عقلی - تجربی خود را حفظ نمایند. البته تجربی در اینجا به معنای مشاهده و دست‌ورزی و آزمایش نیست، بلکه فعالیت‌های فوق، تنها می‌تواند به عنوان نقطه شروع لحاظ شود. تجربه ایدئالیسم افلاطونی، تجربه‌ای غیر حسی و به تعبیر براون بر دروندادهای چشم ذهن که ناظر بر اعیان انتزاعی هستند، استوار است. به عنوان مثال در آموزش عدد زوج، نیاز نیست که خود اعیان فیزیکی چرخ و دوچرخه‌ها سر کلاس باشند، بلکه دانش‌آموزان به صورت انتزاعی با تعدادی چرخ بررسی می‌کنند که آیا می‌توان دوچرخه ساخت؟ و یا حتی بدون استفاده از کلمات چرخ و دوچرخه هم می‌تواند به عنوان تجربه غیر حسی باشد؛ مانند بیان این سؤال که آیا تعداد چهار شی، قابلیت زوج زوج در نظر گرفتن را دارند یا نه؟ با ادامه این روند دانش‌آموز می‌بیند که این تعداد اشیای انتزاعی به صورت جفت جفت درمی‌آیند.

توجه و تأکید بر عقلی - تجربی بودن، به این منظور است که فرایند تدریس مبتلا به فرایند حفظ و تکرار و تلقین نگردد؛ بلکه دانش‌آموز همواره در ذهن خود موضوعات را تجسم و مورد تجزیه، تحلیل و ترکیب قرار دهد. افلاطون معتقد است که در پژوهش باید به تجزیه و تحلیل منطقی موضوع پرداخت (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۲۷۶)؛ مانند تجزیه و تحلیل در هندسه (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۲۱۸)؛ یعنی استفاده از مجموعه‌ای از اصول یقینی برای اثبات یک موضوع. به عنوان مثال، در اثبات اینکه دو زاویه متقابل به رأس باهم برابرند، باید از این

قاعده استفاده کرد که اندازه زاویه خط راست برابر با ۱۸۰ درجه است، سپس می‌توان نتیجه گرفت که این دو زاویه متقابل به رأس باهم برابر هستند.

بنابراین، او معیار مشخصی را به منظور انتخاب و معتبر بودن روش پژوهش پیشنهاد می‌دهد. روشی که قادر به کشف یک مفهوم کلی باشد؛ مفهومی که در نهایت ابزاری به منظور تعمیم در موقعیت‌های جدید باشد. در این زمینه افلاطون چنین معتقد است: «در پژوهش و هنگام بررسی یک موضوع توجه ما باید این باشد که روش تحقیقی را محترم شماریم که به تقسیم درست موضوع بر حسب انواع پردازد» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۳۱۷). انواع نیز در اینجا همان مفاهیم کلی می‌باشند که دارای مصادیق متعدد می‌باشند. در باب روش عقلی، او تأکید می‌نماید که «صرف نظر از تصاویر و اشباح، خود هر چیز ایده‌ای است که فقط به وسیله عمق و وسعت قوه عاقله شناخته می‌شود و این صورت اصلی آن چیز است» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۷۰۲)؛ اما این به معنای آن نیست که او به کلی منکر روش‌های حسی و تجربی باشد. او معتقد است «درک حسی مقدمه درک و یادآوری مفاهیم است. همچنین مشاهدات حسی ما را ترغیب می‌نماید که باید مفهومی حقیقی در پس و ورای مصادیق مشهود باشد» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۵).

از راه‌های گوناگونی می‌توان به شرط‌های اساسی یک مفهوم و تعریف آن دست یافت. در زیر به چند مورد از این راه‌ها از دیدگاه افلاطون اشاره خواهیم نمود:

۱- برای رسیدن به شرط‌های اساسی، باید میان امور مشترک این سؤال را مطرح نمود که وجه اشتراک میان آن‌ها چیست و علت اینکه نام مشترک را به آن‌ها می‌دهیم، کدام است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۴۷۸). برای رسیدن به این منظور، باید جزئیات پراکنده را به دقت مورد بررسی قرار داده و زیر یک عنوان کلی قرار دهیم تا به تعریف مفهوم مورد نظرمان برسیم (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۲۸). از دیدگاه افلاطون، در این شیوه هدف این است که در مواردی که نام واحد بر اشیاء متعدد اطلاق می‌شود، یک صورت کلی قائل شویم؛ یعنی برای هرگونه کثرت یک صورت واحد تصور کنیم (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۵۵۴). افلاطون در این زمینه این مثال را به کار می‌برد: در باب شناسایی زنبور باید این گونه عمل نمود که برسیم خاصیتی که

موضوعات مشابه مثلاً زنبورها در آن باهم شریک‌اند و از آن لحاظ باهم اختلافی ندارند، کدام است (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۳). مثال دیگر این است که در تدریس و آموزش مفاهیمی چون اصول دین می‌توان ابتدا چند مورد از اصول را بیان نمود مانند توحید، نبوت، معاد، و اصول مذهب مانند عدل و امامت و سپس از دانش آموز خواست که با تفکر در این مفاهیم وجه مشترک آن‌ها را پیدا نماید. این وجه مشترک همان شرط‌های اساسی اصول دین می‌باشند. همچنین می‌توان هم‌زمان از وجه تمایزات موضوعات مشابه نیز استفاده نمود (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۶۹). به‌عنوان مثال، تمایز اصول دین از فروع دین. در این روش می‌توان نماز و اعتقاد به توحید را در کنار هم قرارداد و از فرد خواست که تمایز این دو را پیدا نموده و این تمایز و موارد اختلاف، از شرط‌های اساسی اصول و فروع دین می‌باشند.

۲- شیوه دوم، تقسیم کردن کلی است به انواع طبیعی خود. این خصیصه نوعی یافتن یگانگی و چندگانگی در طبیعت است (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۲۸). در این روش باید به تجزیه و تحلیل منطقی موضوع پرداخت (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۲۷۶). در تجزیه و تحلیل نیز باید به انتزاع پرداخت. یعنی جدا نمودن یک موضوع کلی به بخش‌هایی معنادار (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۲۸۱). معیار تجزیه و انتزاع نیز باید برحسب جدا نمودن مفاهیم باشد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۲۸۱). این روش می‌تواند به منظور یافتن مفاهیم کلی مورد استفاده قرار گیرد که هر کدام در ذیل مفهومی کلی تر قرار دارند. این در واقع همان ارتباط سلسله مراتبی مفاهیم است. به‌عنوان مثال، می‌توان از مفهوم انسان استفاده نمود. در این روش، ابتدا مفهوم کلی انسان قابل تقسیم به مفاهیم کلی دیگری چون زن و مرد است و مفاهیم زن و مرد نیز خود به مفاهیم کلی دیگری تقسیم می‌شوند. این تقسیم تا جایی است که هر مفهوم جدید نام انسان را با خود داشته باشد. به‌عنوان مثال، ما به دختر یا زن میان‌سال و یا پیر و همچنین زن یا دختر سیاه‌پوست و سفیدپوست نیز انسان می‌گوییم.

درواقع هدف از روش‌های فوق این است که بتوانیم برای هر مفهومی شرط‌هایی اساسی مشخص نماییم که در درجه نخست موجب تمایز هر مفهوم از مفاهیم مشابه دیگر شود و درعین حال بتوان مصادیق متعددی برای آن برشمرد و در نهایت بتوان مفاهیم را در ذیل

مفهومی کلی‌تر قرار داد و سرانجام بتوان بر اساس این شرط‌های لازم به تعریفی از هر مفهوم دست یافت. به عنوان مثال، در باب انسان درست است که مصادیق متعددی که هر کدام حکم مفهومی جدید را دارند، به وجود می‌آید، اما در عین حال انسان را از سایر موجودات متمایز می‌نماید.

در باب نقش دوم یعنی استفاده از مفاهیم به عنوان قاعده کلی، می‌توان مفهوم به دست آمده را مبنای تصمیمات بعدی قرارداد. به عنوان مثال، بعد از آنکه به تعریفی از اصول دین رسیدیم و شرط‌های اساسی آن را مشخص نمودیم، می‌توانیم از دانش آموز بخواهیم که بر اساس تعریف اصول، چند مصداق برای آن پیدا نماید. مصداق‌هایی که تنها با تفکر و مشاهده در امور پیرامون خود به دست می‌آید.

ضرورت توجه به روش‌های برآمده از دیدگاه افلاطون در دنیای امروز از این جهت است که ما امروزه در معرض رخدادهای جدیدی هستیم؛ رخدادهایی که امکان بررسی دقیق تمامی آن‌ها امکان‌پذیر نیست. از این رو نیاز به کشف اصولی کلی داشته تا بتوانیم مسائل و رخدادهای جدید را بر اساس آن‌ها شناسایی و برای آن‌ها راه‌حل ارائه دهیم. همچنین ما نیازمند حرکت به سمت روش‌هایی هستیم که حافظه را کنار گذاشته و به جای آن فعالیت و یادگیری محوری را جایگزین نماید.

۵- ارزشیابی

در نهایت باید معیارهایی برای ارزشیابی در باب صحت و اعتبار مفاهیم کسب شده داشته باشیم. این معیارها بر اساس تفکر ایده‌گرایانه افلاطون بدین گونه تبیین می‌شوند:

- با توجه به این بیان افلاطون که «در بررسی و شناسایی هدف رسیدن به خود یک مفهوم است، مثل خود زیبایی، خود خوبی، خود بزرگی. همچنین نتیجه این اعتقاد پذیرش و اثبات روح و جاودانگی آن است» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۳۸)، فرایند ارزشیابی در تفکر افلاطونی در صدد این نیست که صرفاً دانش فرد را بسنجد، بلکه هدف آن است که بسنجد تا چه میزان تفکر دانش‌آموز به سمت حقایق غیرمادی، اما ضروری برای زندگی مادی آشنا

گردیده است. بر این اساس ارزشیابی باید ماهیتی هدایت‌گونه، اصلاحی و فرایندی داشته باشد، نه آنکه مبتنی بر آزمون‌های پایانی باشد.

- معلم در ارزشیابی باید به گونه‌ای عمل نماید که خطاپذیری چشم ذهن یا همان تجربه غیر حسی دانش‌آموز را به حداقل برساند تا دانش‌آموز بتواند درک درستی از مفاهیم کلی به دست آورد. می‌توان به نمونه‌هایی از فرایند اصلاح خطاهای فکری بدین گونه اشاره نمود:

۱- با توجه به این بیان افلاطون که «در استدلال باید ابتدا یک اصل را مورد توجه قرار داد و سپس بررسی نمود که آیا نتایج به دست آمده با اصل سازگار است یا نه. پس باید همواره به دنبال بهترین اصول بود؛ یعنی ما باید اول یک اصل را مبنا قرار داده و سپس مصادیق را به آن اصل برگردانده و مقایسه نماییم» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۴۰)، اصلاح خطاپذیری در تعریف و حدس مفاهیم کلی و یا قاعده‌ها قابل استنتاج است. به عنوان مثال، فرض اینکه تمامی اعداد اول فرد هستند. حال آنکه عدد دو، عدد اول است و درعین حال زوج نیز هست. مثال‌های مشهور دیگری چون پارادوکس راسل در زمینه مجموعه‌ها را نیز می‌توان ذکر کرد.

۲- با توجه به این بیان افلاطون که در گام نخست آشنا شدن با موضوع و در گام دوم بعد از شناسایی بررسی آن به وسیله تطبیق عملی و آزمودن آن که همان تجربه یا فراگرفتن است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۲۵۶)، اصلاح خطاپذیری در به کارگیری مفاهیم کلی و مصادق‌ها و قواعد ضروری هست. در تطبیق عملی، توجه مطابقت مصادیق با مفاهیم ضروری هست. افلاطون در این زمینه معتقد است که در مبحث مفاهیم نوعی مطابقت مصادیق با مفهوم مدنظر است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۲۴۲). این مرحله با تمرین‌هایی چون به کار بردن قواعد و اصول زیاد قابل تحقق است. به عنوان مثال، در زمینه تمایز اصول دین و فروع دین می‌توان مصادیق متعددی از فروع دین آورد.

- در ارزشیابی فرایندی، خصوصاً در موضوعات انسانی به منظور سنجش درستی و نادرستی جواب‌ها می‌توان از معیارهای زیر استفاده نمود:

۱- یکی از معیارهای دانش درست، انسجام است. یکی از اصول تحقق بخش انسجام، توافق^۱ است. افلاطون معتقد است: «از آنجا که در علوم و امور انسانی نمی‌توان تمامی افراد را راضی و قانع ساخت، از این رو باید به سوی توافق حرکت نمود» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۶۴۰). توافق هم در مرحله نام‌گذاری و هم تعریف مفاهیم، مورد نظر است. همان‌طور که در مبحث نام اشاره شد، نامی که به چیزی می‌دهیم، باید با تعریف (بیان ویژگی‌های اساسی) آن مطابق باشد؛ اما از آنجا که یافتن حروف و واژه‌هایی مناسب و شبیه به چیزها، آسان نیست، پس می‌توان از توافق استفاده نمود (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۲، صص. ۷۸-۲۳۵).

یکی دیگر از اصول، انسجام عملی و قابل تعمیم بودن است. افلاطون معتقد است که عملی بودن یکی از معیارهای توافق است (افلاطون، ۲۰۱۳، ص. ۳۱۵). این معیار اشاره به این دارد که مفهومی که در نهایت کشف و ساخته می‌شود، باید قابل تعمیم باشد و بتواند در موقعیت‌های مختلف و جدید مصادیق را ذیل یک مفهوم قرار دهد. در زمینه عملی بودن - به عنوان یکی از اصول انسجام - می‌توان از فن‌ها استفاده کرد. افلاطون معتقد است یکی از راه‌های رسیدن به انسجام این است که تشبیهی آوریم که با استدلال ما سازگار باشد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۲۸).

۲- معیار دیگر برای دانش درست، توجه به شباهت‌ها و تمایزات به عنوان معیار پژوهش و بررسی درستی است. افلاطون معتقد است: «در تعریف، یک شیوه اشتباه آن است که افراد به جای آنکه هر چیزی را برحسب انواع و اقسامش تقسیم نموده و آن‌ها را جداگانه بررسی نمایند، آن‌ها را باهم مقایسه و سنجش و اندازه‌گیری می‌نمایند یا عمل تقسیم را بدون لحاظ انواع انجام می‌دهند. در صورتی که شیوه پژوهش واقعی آن است که وقتی که انسان با توده‌ای از چیزهای گوناگون که اختلاف بسیار باهم دارند، روبرو می‌شود، باید تلاش نماید تا در همه آن‌هایی که با یکدیگر خویشاوند هستند و نسبتی دارند، وجه تشابهی بیابد و بدین سان همه را تحت نوعی واحد قرار دهد» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، صص. ۳۱۴-۳۱۵). علاوه بر این، تعریف

^۱. Agree

صحیح، تعریفی است که در آن بتوان اختلاف چیزی را با چیزهای دیگر و علامت مشخصه آن چیز را ذکر نماییم؛ اما اگر تنها به صفات مشترک چیزی با سایر چیزها مشغول باشیم و به صفات ممیزه نپرداخته‌ایم، تعریف ما مفید نیست؛ زیرا شامل همه چیزهایی می‌شود که در آن صفات شریک‌اند و ماهیت دانش حقیقی نیز این است که ما بتوانیم صفات ممیزه را پیدا نماییم (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۲۶۸). بر اساس معیار فوق، توجه به شباهت‌ها باید در کنار توجه به تفاوت‌ها لحاظ گردد و پژوهش بدون هر کدام ناقص و ناکامل خواهد بود.

دلالت‌های دیدگاه افلاطون در زمینه ارزشیابی، در دنیای امروز از این جهت دارای اهمیت است که ضرورت حرکت از ارزشیابی پایانی به فرایندی و کمی به کیفی قوت گرفته و نیاز است تا معیارها و روش‌هایی به‌منظور تحقق این نوع ارزشیابی موردتوجه قرار گیرد. تأکید افلاطون بر توافق، عملی بودن، یافتن مصداق‌ها و دقت در تعریف اصولی کامل و جامع همگی معطوف به حرکت به سمت یادگیری محوری و کیفی‌نگری به جای کمی‌نگری می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر درصدد نشان دادن تفسیری از ایدئالیسم افلاطون به‌مثابه منطق کشف ایده‌ها در قالب تعریف مفاهیم کلی بود. در واقع در این پژوهش سعی نمودیم تا ایدئالیسم را بر اساس خود ایده‌ها، موردبررسی قرار داده و روشن نماییم که ایده‌ها چه هستند و دارای چه پی آمدهایی در تعلیم و تربیت می‌باشند. زمانی که به این دید با آثار افلاطون مواجه می‌شویم، ایده‌ها به‌عنوان موجوداتی واقعی و غیرمادی لحاظ شده که منشأ جهان محسوس و تمامی موضوعات مرتبط با زندگی ما از جمله فضایل، ارزش‌ها و مباحث دینی می‌باشند. باز نمود معرفتی ایده‌ها، مفاهیم هستند. در این میان، مفاهیم به‌مثابه عبارات و مجموعه‌هایی کلی شامل شرط‌هایی اساسی می‌باشند که بر اساس این شرط‌های اساسی می‌توان به تمایز و دسته‌بندی موضوعات مختلف پرداخت. این موضوعات مختلف همان مصادیق می‌باشند. مفاهیم همچنین حکم قواعدی برای عمل در موقعیت‌های آتی را دارند.

پیروی از منطق فوق، منجر به انسجام فکری می‌گردد. به این معنا که ما همواره سعی می‌نماییم امور پراکنده و مبهم و جدید پیرامونمان را در قالب یک مفهوم قابل‌تعمیم قرار دهیم.

این خصیصه، نظام آموزشی مختص خود را می‌طلبد. در نظام آموزشی ایده‌گرای افلاطونی، آشنایی با مفاهیم اساسی در تمامی عرصه‌ها و تبدیل آن‌ها به قواعدی برای عمل، یک ضرورت است. مفاهیم و قواعدی که سامان‌بخش حیات فردی و اجتماعی ما می‌باشند. دانش‌آموختگان نظام تربیتی ایده‌های افلاطونی همواره از مخاطب خود می‌خواهند که معنای مفهوم موردنظر خود را روشن نماید. به‌عنوان مثال، اگر سیاست‌مداری می‌گوید ما برپاکننده و مدافع عدالت و آزادی هستیم، باید تعریف خود از این موضوعات را همراه با مفهوم‌ها و مصداق‌هایشان روشن نماید. این دانش‌آموختگان همچنین به قضاوت در باب اعمال خود و دیگران بر اساس همین مفاهیم کلی خواهند پرداخت؛ یعنی آیا عمل عادلانه فرد منطبق با مفهوم عدالت است یا خیر.

بحث اصلی این پژوهش این است که به‌جرت می‌توان اثری را یافت که از میان آثار متعدد افلاطون، تمرکز خود را بر ایده‌ها و مفاهیم گذاشته و سعی نماید بر اساس آن مؤلفه‌های تربیتی را مورد بازتعریف قرار دهد. این امری است که می‌توان با مقایسه یافته‌های این پژوهش و سایر پژوهش‌ها به آن دست یافت. پژوهش‌هایی با اظهارات صریح افلاطون در زمینه تربیت به این نتیجه رسیده‌اند که افلاطون مروج محافظه‌کاری در تربیت است، حال آنکه این پژوهش خلاف آن را نشان می‌دهد یا پژوهش‌هایی تمرکز خود را بر روش گفت‌وگویی معطوف داشته اما این پژوهش گفت‌وگو را یکی از روش‌های مؤثر برای هدفی بالاتر که کشف ایده‌ها و ساخت مفاهیم است در نظر می‌گیرد. همچنین او با در مرکز قرار دادن مفاهیم و ایده‌ها، سعی در به حاشیه بردن تعارض بین نظر و عمل و عین و ذهن داشته است. در این مقاله درصدد این امر برآمدم که نشان دهیم نظام تربیتی برآمده از دیدگاه افلاطون باید با محوریت ایده‌ها و مفاهیم مرتبط با آن‌ها شکل گرفته و سعی نماید تحقق ایده‌ها و مفاهیمشان را در نظر داشته باشد. تمامی مباحث در زمینه برنامه‌ها، اهداف، روش تدریس و ارزشیابی، رابطه معلم و شاگرد نیز باید بر همین اساس مورد بازنگری قرار گیرد.

منابع

- اژه‌ای، محمدعلی (۱۳۷۱). مبانی منطقی. تهران: انتشارات سمت.
- اسلامیان مرضیه؛ و کشتی آرای، نرگس (۱۳۹۳). تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه‌های تربیتی افلاطون و فارابی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۱۳)، ۱۸-۳۳.
- افلاطون (۱۳۸۴). مجموعه آثار (محمدحسن لطفی و رضا کاویانی، مترجمان). تهران: انتشارات خوارزمی.
- افلاطون (۱۳۸۹). چهار رساله (محمود صناعی، مترجم). تهران: هرمس.
- افلاطون (۱۳۹۳). جمهور (فواد روحانی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- انتظام، سید محمد (۱۳۸۸). ساختار منطقی معرفت‌شناسی افلاطون. فصلنامه نامه مفید، ۲۴(۶)، ۵-۳۴.
- ایوبی مهریزی، ملیحه (۱۳۹۳). بررسی آپریا در محاوره‌های تعریفی افلاطون. نشریه فلسفه، ۴۲(۲)، ۱-۱۶.
- بیات، حسین (۱۳۹۷). نقد و ارزیابی افلاطون‌گرایی جدید در ریاضیات. فصلنامه پژوهش‌های فلسفی، ۱۲(۲۳)، ۱-۱۴.
- داوری‌اردکانی، رضا؛ و سوسه‌ای، پری (۱۳۹۰). سقراط افلاطون کیست. فصلنامه تاریخ فلسفه، ۲(۱)، ۹-۲۱.
- درویشی، داریوش (۱۳۹۰). تمایز روش دیالکتیکی سقراط و افلاطون. فصلنامه منطق پژوهشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۲(۲)، ۴۹-۷۵.
- فتحی، حسن (۱۳۸۲). دیالکتیک در فلسفه افلاطون. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی (تبریز)، ۴۶(۱۸۶)، ۱-۲۲.
- علوی‌نیا، سهراب (۱۳۸۱). افلاطون‌گرایی در فلسفه ریاضیات. پژوهشنامه علوم انسانی، ۳۶، ۱۰۵-۱۲۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). برنامه درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- میرزا محمدی، محمدحسین (۱۳۸۱). بررسی و مقایسه اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۳(۲)، ۲۰۳-۲۲۷.
- نوالی، محمود؛ فتحی، حسن؛ و موسی‌زاده نعلبند، صدیقه (۱۳۹۳). تفسیر هایدگر از دیالکتیک افلاطون در درس گفتار سوفسطایی افلاطون. فصلنامه فلسفه و کلام، ۱۷، ۱۴۳-۱۶۸.
- Dikyol, D. C. (2012). *The Effects of Mythos' on Plato's Educational Approach*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 560-567.
- Goldsteinm S., Princiotta, D., & Naglieri, J. A. (Eds.) (2015.). *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts*, New York: Springer Science+Business Media.
- Karpov, A. (2015). *The Ancient Episteme of Activity as Ontological Horizon of Modern Education Development*. *Worldwide trends in the development of education and academic research*, 15-18.
- Kohan, W. O. (2013). *Plato and Socrates: From an Educator of Childhood to a Childlike Educator?* *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 313-325.
- Lawton, D, & Gordon, P. (2002). *A history of Western educational ideas*. London: Woburn press.
- McCulloch, G. (2015). *Footnote to Plato: Interpreting the History of Secondary Education in Mid-Twentieth-Century England*. In P. Smeyers, D. Bridges, N.C. Burbules, & M. Griffiths, (Eds.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research*, Part Two (pp. 873-891). New York: Springer.
- Naughton, C. (2014). *Revisiting the Cave: Heidegger's Reinterpretation of Plato's Allegory with Reference to Music Education*. In F. Pio, O. Verkoy, (Eds), *Ontology, music, education: A*

-
- Heideggerian ontological turn in the world of music and education (pp. 201-212). Netherlands: Springer.
- Rorty, A. O. (Ed.) (2005). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. London: Routledge.
 - Scott, G. A. (2000). *Plato's Socrates as Educator*. Albany: State University of New York.
 - Sepper, D. L. (2013). *Understanding Imagination: The Reason of Images*. London: Springer.
 - James, S. (1993). *Plato on dialectic and dialogue*. *The Journal of Value Inquiry*, 27, 465-473.
 - Tonkli-Komelm A. (2008). *Poetry and Knowledge in Plato'S Critique of Sophistic Education*. In Tymieniecka, A. T. (Eds.). *Education in Human Creative Existential Planning*. *Analecta Husserliana (The Yearbook of Phenomenological Research)*, vol 95. Dordrecht: Springer.
 - Baker, B. (2003). *Plato's child and the limit-points of educational theories*. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 439-474.
 - Janesick, V. J. (2003). *Curriculum trends: A reference handbook (Contemporary education Issues)*. Santa Barbara, CA: ABC-Clio.
 - Jacobs, H. H. (2010). *Curriculum 21: essential education for a changing world*. USA: Alexandria.
 - McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research*. USA and Canada: Routledge.

Archive of SID