

بررسی دیدگاه پل هرست در باب تربیت دینی بر مبنای تئوری تربیت فضیلت‌محور افلاطون^۱

دکتر مریم سلطانی کوهانستانی^۲ و دکتر عباس فنی اصل^۳

چکیده

هرست متفکر تحلیلی معاصر، امکان تربیت دینی را به دلیل الزام‌آور بودن و در نتیجه سلب امکان زیست انتقادی و خلاقانه از متربی، بی‌معنا و متناقض و مانعی برای رشد او می‌داند. به زعم هرست، غایت تربیت، آزاد ساختن ذهن متربی از هر آن چیزی است که ذهن را از کارکرد خاص آن -عقلانیت- به دور می‌دارد، یعنی رهایی اندیشه و فعل آدمی از خطا و اشتباه بدون هیچ‌گونه الزام بیرونی. این همان تربیت آزاد در زبان هرست و تربیت فضیلت‌محور در یونان باستان است که پیشینه‌ی آن به افلاطون بازمی‌گردد. از آنجا که تربیت فضیلت‌محور نوعی از عقلانیت را می‌طلبد، بین افلاطون و هرست تفاوتی نیست؛ اما افلاطون هرگز تربیت فضیلت‌محور را هم عرض تربیت دینی قرار نداده است، بلکه همواره تربیت فضیلت‌محور را فروتر از تربیت دینی شناسانده است، هم‌عرضی آن‌ها به حسب اعتبار آن دو است والا تقابلی میان آن‌ها، تقابلی طولی است؛ زیرا مطابق مابعدالطبیعی افلاطونی تربیت فضیلت‌محور منهای دین، توقف سیر تکاملی متربی را به همراه خواهد داشت. از منظر افلاطون، زمانی که تعارض اصول تربیتی با یکدیگر روی می‌دهد، نوعی اصول تربیتی غیرتجربی و غیراستدلالی منبعث از معرفت شهودی ضروری است؛ اصولی که در نظریه‌ی تربیتی هرست نفی شده است.

واژگان کلیدی: پل هرست، افلاطون، عقلانیت، تربیت دینی، تربیت فضیلت‌محور، تربیت لیبرال.

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۲۵

۲. دکترای فلسفه، استادیار گروه فلسفه دانشگاه محقق اردبیلی؛ m.soltani@uma.ac.ir

۳. دکترای فلسفه، استادیار گروه معارف دانشگاه محقق اردبیلی

طرح مسئله

در حالی که فیلسوفان باستان و قرون وسطی برای فهم غایت حقیقی انسان و جهان بر «قوهی تعقل» در مقام «قوهی قدسی و الهی»، عاری از خطا و وسیله‌ای برای کسب سعادت تکیه می‌کردند و فلسفه را کوششی عقلانی می‌دانستند که فرد با برخورداری از آن قادر به تشخیص ماهیت انسانی خویش، جهان و خداوند بود، در آغاز عصر جدید، با ظهور فلاسفه‌ی عقل‌گرایی همچون دکارت، کاهش قدرت عقل در ادراک غایت، نه واقعیات ابزاری و تأکید بر استدلال، محوریت یافت و نهایتاً استدلال‌گرایی، نسبت‌گرایی و انسان‌گرایی مشخصه‌ی بارز فلسفه‌های جدید و معاصر گردید (بایزر، ۱۳۸۵، صص. ۳۳۵-۳۵۵). در امتداد همین سنت، در برخی از مکاتب تربیتی نیز تحولی چشمگیر رخ داد، بدین معنا که در برخی نظام‌های تربیتی نیز شک در روش‌های تقلیدی، مخالفت با دین و عقلانیت مستقل از دین، محور قرار گرفت و با بحث از تربیت لیبرال با رویکردی تحلیلی، نوعی تربیت سکولار در عرصه‌ی تعلیم و تربیت توسط پیترز و پاول هرست در لندن بنیان نهاده شد؛ توجه به عقل و عینیت از مفاهیم حاکم بر این برنامه‌ی تربیتی کاملاً غیردینی اگرچه نه ضد دینی بود.

هرست از یک سو، خود را احیاگر تربیت فضیلت‌محور یونان باستان می‌داند و با تأسی از آن‌ها تعلیم و تربیت را به‌منزله‌ی عملی تعریف می‌کند که با آزاد ساختن اندیشه و فعل مرتبی از خطا و اشتباه، به خودشکوفایی و خلاقیت او یاری می‌رساند و در نتیجه او را به سوی یک زندگی نیک و فضیلت‌مندانه سوق می‌دهد (هرست، ۱۹۷۴ الف، ص. ۲۴) و از سوی دیگر بر همین مبنا، در تربیت، الزامات دینی یا هر امر الزام‌آور دیگری را، به‌لحاظ سلب امکان زیست نقادانه و خلاقانه از انسان، خارج می‌سازد (هرست، ۱۹۶۵، ص. ۵۱۰). بر این اساس، هدف از طرح پژوهش حاضر که با راهبرد کیفی، به صورت توصیفی-تحلیلی صورت گرفته است، نقد نظرات هرست درباب تربیت دینی از موضع آرای تربیتی افلاطون در مقام نماینده‌ی تربیت فضیلت‌محور در یونان باستان است. برای وصول بدین مقصود، نخست اجمالاً تئوری تربیتی هرست توضیح داده شده و سپس به چندپرسش پرداخته شده است: شاخصه‌ها و مؤلفه‌های تربیت دینی کدامند؟ آیا از نظام تربیتی فضیلت‌محور افلاطون، مؤلفه‌های تربیت دینی نیز قابل استنتاج است؟ آیا بر مبنای موضع تربیتی افلاطون در مقام نماینده‌ی فلاسفه‌ی عقل‌گرا و فضیلت‌محور، تربیت فضیلت‌محور منهای دین، ضامن استقرار و تداوم تعلیم و تربیت اصیل است یا برعکس موجب تلاشی آن می‌شود؟

هرست و تعلیم و تربیت

هرست از جمله فیلسوفان تحلیلی قرن بیستم است که آرای او مشتمل بر دو دوره‌ی متقدم و متأخر است. هرست متقدم با تأسی از فیلسوفان یونان باستان به دنبال تعلیم و تربیت آزاد است؛ اگرچه او توجه‌های متفاوتی آن‌ها را در این زمینه نمی‌پذیرد؛ اما معتقد است، می‌توان همانند یونانیان باستان با پذیرش معرفت‌شناسی در مقام ارائه دهنده‌ی مبانی تربیتی، تفکیک بین دانش و مهارت و با مدنظر قرار دادن دانش در تربیت - صرف‌نظر از مهارتی خاص - به تعلیم و تربیت آزاد دست یافت؛ درحالی‌که در دوره‌ی متأخر به تفکیکی بین دانش و مهارت قائل نیست. افزون بر این، هرست متقدم، با پذیرش عقل به‌عنوان قوه‌ای سرنوشت‌ساز، تربیت را رشد عقلانی مبتنی بر اصول اخلاقی جهان شمول می‌داند؛ اما در دوره‌ی دوم آن را رد می‌کند.

هرست متقدم، معتقد است، بسط کامل مفهوم یونانی تعلیم و تربیت آزاد ریشه در اهمیت دانش برای ذهن و ارتباط بین دانش و واقعیت دارد. به باور او در این دوران، تعلیم و تربیت نه تنها دستاورد معرفت و به دنبال خوبی خود ذهن بود، بلکه عمده‌ترین هدفی بود که به وسیله‌ی آن یک زندگی خوب یافت می‌شد. ذهن در کاربرد درست عقل موجب دانستن ماهیت ضروری اشیا می‌شد و می‌توانست آنچه را که واقعیت ثابت و نهایی است، درک کند. در نتیجه آدمی دیگر نیازی به زندگی برحسب پدیدارهای فریبنده و عقاید و باورهای مشکوک نداشت. همه‌ی تجربیات آدمی، زندگی و تفکر می‌توانست به وسیله‌ی آنچه حقیقت نهایی است، شکل گرفته باشد؛ یعنی با دانشی که مطابق است با آنچه واقعیت نهایی است. به علاوه عقل می‌توانست به دانش، همچون ساختار سلسله‌مراتبی در سطوح مختلف دست یابد؛ از دانش جزئیات صرف تا آن وجود محض، هر دانشی جایگاه خود را در یک شمای قابل درک و هماهنگ داشت. به باور هرست، از این نظریه‌ها، ایده‌ی تعلیم و تربیت آزاد به‌عنوان فرایندی که به صورت مستقیم با دنبال کردن دانش مرتبط شده است، سربرمی‌آورد. در اینجا، تعلیم و تربیت به‌طور عینی در محدوده، ساختار و محتوا از طریق صورت‌های خود دانش، هماهنگی و ارتباط درونی سلسله‌مراتبی آن‌ها معین شده است (هرست، ۱۹۷۴ الف، صص. ۲۳-۲۴).

به زعم او، «توجیهی که این نظریه‌ها را به این مفهوم از تعلیم و تربیت هدایت می‌کند، سه‌گانه است: اول، مانند یک تعلیم و تربیت، مبتنی است بر آنچه صادق است و نه مبتنی بر عقاید و باورهای غیریقینی یا ارزش‌های زودگذر، بنابراین قطعیتی دارد که صورت دیگری از

تعلیم و تربیت ندارد؛ دوم، وجود خود دانش به‌عنوان یک فضیلت انسانی، تعلیم و تربیت آزاد برای شخص، به دلیل آن که عمل ذهن ارزش دارد، ارزشی که هیچ کاری را با ملاحظات سودآور یا (مهارت در) حرفه‌ای انجام نمی‌دهد؛ سوم، به دلیل اهمیت دانش در تعیین زندگی خوب به‌عنوان یک کل، آموزش آزاد برای فهم آدمی درباره‌ی اینکه او چگونه باید هم به‌صورت فردی و هم به‌لحاظ اجتماعی زندگی کند، ضروری است» (هرست، ۱۹۷۴ الف، ص. ۲۴). بنابراین اینجا یونانیان مفهومی از تعلیم و تربیت را به دست آوردند که آزاد بود، نه صرفاً به این دلیل که تعلیم و تربیت مردان آزاد بود و نه بردگان، بلکه همچنین به این دلیل که آن‌ها این تعلیم و تربیت را به‌عنوان آزادی کارکرد ذهن برطبق ماهیت خودش می‌دیدند (هرست، ۱۹۷۴ الف، ص. ۲۴). هرست متقدم معتقد است، این مفهوم از تعلیم و تربیت بعد از یونان باستان در هر زمانی به شکلی خاص ظاهر شده است که مصون از اشتباه و کج فهمی نبوده است (هرست، ۱۹۷۴ الف، ص. ۲۴).

بر این اساس، او خود را احیاگر سنت لیبرال یونان باستان دانسته و با تأسی از آن‌ها، غایت تربیت را آزاد ساختن ذهن متربی از هر چیزی می‌داند که ذهن را از کارکرد خاص آن-عقلانیت- به دور می‌دارد، یعنی «آزاد کردن عقل از خطا، توهّم و اشتباه و آزاد کردن رفتار انسان از اشتباه» (هرست، ۱۹۷۴ الف، ص. ۲۴) بدون هیچ‌گونه الزام بیرونی به‌منظور وصول متربی به یک زندگی نیک و فضیلت‌مندانه، (پیترز و هرست، ۱۹۷۰، صص. ۶۰-۶۶) که در این میان نقش معلم و مربی نیز در ارائه‌ی محتوا و ساختار دروس امری بسیار حائز اهمیت است (هرست، ۱۹۶۵، ص. ۱۶). مضافاً اینکه «یک برنامه‌ی درسی که به‌لحاظ عقلانی قابل دفاع باشد، باید به‌گونه‌ای طراحی شود که نه تنها از دیدگاه فلسفی، بلکه از نظر دست‌یابی به هدف‌های عینی نیز قابل دفاع باشد» (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۰). بنابراین، اساسی‌ترین اهداف آموزشی، شناختی و عینی بدون هیچ انگیزه‌ی بیرونی است (هرست، ۱۹۶۵، ص. ۵۱۰). به باور هرست، تعلیم و تربیت دارای یک سیر تحول معنایی است که در جدیدترین مفهوم آن بسط دانش و درک آدمی مدنظر است (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۰). بر همین مبنا، هرست در تربیت بیش از هرچیز بر کسب معرفت تأکید دارد تا کسب مهارت، بدین‌معنا که نزد او عقلانیت، محور تربیت به‌عنوان امری برای دست‌یابی به استقلال عقلانی است؛ زیرا پرورش عقلانیت دارای ارزش ذاتی است (هرست و پیترز، ۱۳۸۹، ص. ۷۱) و بر این اساس، هدف تربیت، هدایت متربی به سمت آموزش و یادگیری صورت‌های (آشکال) دانش است؛ صورت‌هایی که تشکیل دهنده‌ی محتوای تعلیم و تربیت آزاد هستند.

به اعتقاد هرست، تدریس هر یک از اشکال دانش اگرچه ضمن رشد و تعالی ذهن، دارای مفاهیم کلیدی متمایز، ساختار زبان‌شناختی، روش‌شناختی و منطقی خاص خود هستند؛ اما با وجود تمایزهای مذکور، مأخوذ از دانش کلی روزانه ما هستند و از یک جهان واحد سخن می‌گویند. بنابراین ما با شبکه‌ای از مفاهیم که نمایانگر جنبه‌های خاصی از تجربه است و از راه‌های گوناگون می‌توان به فهم آن‌ها رسید، مواجه هستیم (هرست، ۱۹۶۵، صص. ۱۱۳-۱۳۸؛ پیترز و هرست، ۱۹۷۰، ص. ۶۲؛ هرست، ۱۹۷۴، ب، ص. ۸۵). به زعم هرست، چنین تربیتی را که باعث خودشکوفایی ذهن متربی و خلاقیت آن می‌شود، تنها بر مبنای تربیت غیردینی می‌توان تقریر کرد؛ زیرا تربیت دینی به جهت دارا بودن باورهایی که التزام به احکام و قواعد حاصل آن‌هاست، تربیت اصیل را خدشه‌دار می‌سازد (هرست، ۱۹۶۹، ص. ۱۴۲).

به عبارت دیگر، تربیت دینی به دلیل الزام‌آور بودن و در نتیجه سلب امکان زیست انتقادی و خلاقانه از فرد، بی‌معنا و متناقض و مانعی برای رشد متربی است. (که البته اعتقادی نادرست و قابل نقد است). از سوی دیگر، تربیت دینی از نظر او متشکل از قواعدی است که لزوماً تجربی نیستند و نمی‌توان آن‌ها را به روش عینی آزمون، در حالی که استنتاج اصول و قواعد تربیتی از استدلال‌های عقلانی برخوردار از قابلیت آزمون عینی امری ضروری است (هرست، ۱۹۶۹، صص. ۱۴۲-۱۴۸). البته از دیدگاه هرست وارد شدن دین در حوزه تربیت خالی از اشکال است و فهم عینی دین، در همه‌ی جنبه‌های آن، مشتمل بر «اخلاق دینی»، بخشی از تعلیم و تربیت است؛ اما جایز نیست دین اصول تربیتی را ارائه دهد و تربیت دینی تنها در صورتی مجاز است که شکلی دنیوی به خود بگیرد (دیردن، ۱۳۷۷، صص. ۲۸۰-۳۰۰)؛ زیرا علم بودن چیزی درگرو داشتن ماهیت مستقل منطقی و روش‌شناختی خاص خویش است و منتسب کردن یک علم به چیزی بیرون از آن (مانند دین)، به منزله‌ی انکار استقلال آن است. در نظر نهایی هرست، «به دلیل صورت نامشخص و نامتمایز معرفت دینی، انتساب «تربیت» به یک نظام اعتقادی-دینی، ترکیبی فاقد معناست» و آنچه در محیط‌های دینی برای انتقال عقاید به نسل جدید جریان دارد، تلقین است نه تربیت؛ زیرا نمی‌توان آن را به روش عینی آزمون، بنابراین تعبیر «تربیت دینی» فقط در معنای فهمی عینی از مذهب، می‌تواند سازوار باشد. به زعم او، پیدایش و رشد یک دین در جامعه، خود واقعیتی عینی است و می‌توان در مورد آن دعوایی عینی ارائه کرد که قابل آزمون همگانی باشند؛ اما اگر قصد برنامه‌ای شکل‌گیری قابلیت‌های عبادی یک دین و باورهای معینی نسبت به خداوند با توجیهی صرفاً تعبدی باشد، در این صورت این امور

شخصی هستند و نمی‌توانند بخشی از تربیت باشند (نک: باقری، ۱۳۸۰: فصل دوم). اجمالاً می‌توان گفت، هرست متقدم اگرچه به‌عنوان یک فیلسوف تحلیلی، توجیه‌های متافیزیکی فلاسفه‌ی یونان باستان را نمی‌پذیرد؛ اما او نیز همانند آن‌ها معتقد است که انسان ماهیتاً موجودی عقلانی است و استفاده از توانایی عقلانی می‌تواند آدمی را از خطا، اشتباه و تعصب آزاد سازد و با بسط توانایی عقلانی او از طریق تعلیم و تربیت وی را به زندگی سعادت‌مندانه و فضیلت‌مندانه سوق دهد.

بنابراین هرست متقدم، همانند فلاسفه‌ی یونان باستان، دانش را صرف‌نظر از مهارت داشتن در حرفه‌ای خاص، مدنظر قرار داده و دانش را به خاطر خود دانش جستجو می‌کند؛ اما هرست متأخر از تأکید بر معرفت‌شناسی به‌عنوان دانشی که ارائه دهنده‌ی مبانی تربیتی باشد، انتقاد کرده است و معتقد است، باورهای مابعدالطبیعی، غایت‌گرایانه و معرفت‌شناسانه در تعیین پاسخ به پرسش‌های حوزه‌ی تعلیم و تربیت نه لازم هستند و نه کافی (نک: فرانکنا، ۱۹۷۰، صص. ۱۸-۲۸؛ هرست، ۱۹۷۴ ب، صص. ۸۷-۱۰۲). همچنین به زعم او، جایز نیست در تربیت به تفکیک دانش و مهارت پرداخته شود و نیز نباید عقل را به‌منزله‌ی قوه‌ی برتر و سرنوشت‌ساز در نظر گرفت؛ زیرا هدف تربیت، رشد عقلانیت مبتنی بر اصول اخلاقی جهان‌شمول نیست، بلکه هدف تربیت به علت درگیر شدن با شیوه‌های اجتماعی نشأت گرفته از عقلانیت، تحقق انسان اجتماعی و فردی است (نک: هرست، ۱۹۹۳، صص. ۱۹۵-۱۹۷؛ هرست، ۱۹۹۹ الف، صص. ۷۲-۹۳؛ هرست، ۱۹۹۹ ب، صص. ۴۶-۵۴).

شاخصه‌ها و مؤلفه‌های تربیت دینی

به اعتقاد برخی از پژوهشگران غربی حوزه‌ی تربیت دینی «برای معنای تربیت دینی که دربرگیرنده‌ی آموزش دینی در مدارس است، ابتدا لازم است واژه‌ی مبهم «دین» - به زعم آنان - شناخته شود»، اما به باور آن‌ها «این مشکل با یک تعریف حل نخواهد شد»؛ زیرا همان‌طور که نیچه گفته است «هیچ واژه‌ی فاقد تاریخچه‌ای را نمی‌توان تعریف کرد» و بدین‌سان «دین» نیز همانند سایر مفاهیم دارای سیر تطور معنایی است که مصون از تغییرات تاریخی نیست (موران، ۲۰۱۰، ص. ۱۴۶). به زعم آن‌ها، دین در معنای باستانی امری واحد بود؛ تقدس واقعی در برابر تقدس دروغین بود، درحالی که امروزه معنای «دین» الزاماً دلالت بر تنوع دارد، هرچند که به صورتی واحد به کار رود. بر این اساس، آن‌ها بر این باورند که اصطلاح «تربیت دینی» به دلیل ابهاماتی که همواره بین دو اصطلاح «دین» و «تربیت» و

بالأخص «دین» وجود دارد و هرگز قادر نخواهد بود خود را از این ابهام رها سازد، قابل تعریف نیست (فلمینگ، ۲۰۰۸، ص. ۶۰۷). از منظر آن‌ها به‌طور کلی دین می‌تواند دربرگیرنده‌ی باورها، شعائر، مجموعه مراسم و آداب و رسوم یک قوم باشد؛ اما قابل تعریف نیست (موران، ۲۰۱۰، صص. ۱۴۶-۱۴۷).

عده‌ی دیگری نیز بدون اشاره به تعریفی از تربیت دینی، معتقدند، «تربیت دینی» باید فراهم کننده‌ی بسترهای مناسبی برای بحث و گفت‌وگو و در عین حال کمک به درک اطلاعات افراد باشد (دایز، ۲۰۰۸، ص. ۲۶۶). به زعم این عده، «با تعلیم ماهیت دین، فهم میسر نمی‌شود؛ اما از طریق شناخت مباحث عمومی آن، قادر خواهیم شد به دنیایی وارد شویم که مباحثه، تجلی و نمودی از آن است. هدف اصلی تعلیم و تربیت دینی باید به‌پیش‌بردن و امکان چنین شناختی باشد» (انگبرستون، ۲۰۰۸، ص. ۶۶۰). آن‌ها همچنین معتقد هستند، به دلیل تأثیر به‌سزای تعلیم و تربیت دینی در نگرش فرد، چنین تربیتی می‌تواند در احیای ارزش‌های معنوی و فردی افراد در جامعه مؤثر باشد و در نتیجه روابط او را با خود و هم‌نوعانش بهبود بخشد (برودبنت، ۲۰۰۵، صص. ۱۸-۱۹).

گروه سوم، محققانی هستند که به تعریف تربیت دینی پرداخته‌اند و بر این باورند که «تربیت دینی» مجموعه برنامه‌های هدفمند درجهت اعتقاد انسان به وجود خداوند است، حقیقت جهان هستی و زندگی، ارتباط آدمی با خداوند و هم‌نوعان خویش است (هولت، ۲۰۱۵، صص. ۳-۴). در تعریفی دیگر از این گروه، هدف از تربیت دینی، رشد و پرورش ایمان و التزام متربی به باورها، هنجارها، ارزش‌ها، احکام، دستورات، اعمال و مناسک دینی است (برودبنت، ۲۰۰۵، صص. ۲۱-۲۲). مطابق با تعریفی دیگر از این قسم، تربیت دینی مجموعه اعمالی است که با هدف آموزش گزاره‌های معتبر یک دین و شناساندن ادیان دیگر به افراد صورت می‌گیرد و این آموزش به‌گونه‌ای است که متربیان را در نظر و عمل به آن گزاره‌ها متعهد می‌سازد (برودبنت، ۲۰۰۵، صص. ۲۳-۲۶).

در نظر نهایی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت دینی، «تربیت دینی»، تربیتی است نظام‌وار، مشرف بر تمامی ابعاد تربیتی، اعم از فردی و اجتماعی، ناظر به ساحت دین‌داری و التزام به دین است که در آن همراهی فردی به‌عنوان الگو و رهبر در کنار متربی ضروری است (برودبنت، ۲۰۰۵، ص. ۱۵). همچنین، مهم‌ترین مؤلفه‌های مورد تأیید نظریه‌پردازان تربیت دینی عبارتند از: غایت‌گرایی، تأکید بر رشد دینی با حفظ آزاد گذاردن فرد در انتخاب مسیر زندگی خویش (گیل، ۲۰۰۵، صص. ۱-۲)، ارزش ذاتی دین، نقش معرفت‌شناسانه‌ی دین،

رابطه‌ی میان دین و تربیت (برودبنت، ۲۰۰۵، صص. ۱۸-۱۹)، تکیه بر انگیزه‌های اخلاقی به انضمام انگیزه‌های دینی و به تعبیر بهتر، ارتقای انگیزه‌های اخلاقی از طریق انگیزه‌های دینی به‌منظور وصول به سعادت. این شاخصه‌ها تربیت دینی را از تربیت معنوی متمایز می‌کنند (کوربان و لمپورت، ۲۰۱۵، ص. xiii). افزون بر این، به‌رغم آن که در بین تقریرهای تربیت دینی، تقریرهای نامتجانسی نیز مشاهده می‌شود؛ اما عمده‌تاً همه‌ی آن‌ها سعادت را، که درباره‌ی مصداق این سعادت هم اختلاف نظر دارند، به مثابه‌ی غایت نظام‌های تربیتی پذیرفته‌اند و تربیت دینی را به همراه تربیت عقلانی تنها راه وصول بدان می‌دانند. در این نظریه، تنها افراد برخوردار از رشد عقلانی و دینی، توان تشخیص فعل صحیح، عمل به آن و در نتیجه نیل به سعادت را دارند. بر این اساس، از منظر آن‌ها، صحیح و فضیلت‌مند بودن فعل اخلاقی شرطی است که تحقق آن درگرو عدالت درونی فاعل و مطابقت فعل اخلاقی نه با اصول اخلاقی هر جامعه‌ای بلکه مطابقت آن با فعل الهی است (نک: تروزدائل، ۲۰۰۴، صص. ۱۸۰-۱۸۵؛ هیل، ۱۹۹۰، صص. ۸-۹؛ وبستر، ۲۰۰۴، صص. ۱۰-۱۶).

برای فهم اینکه آیا از تربیت فضیلت‌محور افلاطون مؤلفه‌های فوق قابل استنتاج است یا نه؟ ضروری است تئوری تربیتی افلاطون بر مبنای آرای معرفتی و اخلاقی او مورد بررسی قرار گیرد.

تربیت فضیلت‌محور افلاطون بر مبنای معرفت‌شناسی و نظریات اخلاقی او

در یونان باستان و آثار افلاطون برای تربیت از لفظ *παιδεία* (پایدیا) که مأخوذ از *παιδεύω* (پایدئوس) و معادل انگلیسی آن «rear a child» است، استفاده می‌شود. از منظر لغوی این اصطلاح، در معنای تعقیب و دنبال کردن کودک، یا تربیت گام به گام کودک است (لیدل و اسکات، ۱۹۹۶، صص. ۱۲۸۷-۱۲۸۶) که در آثار افلاطون اصطلاحاً در معانی پرورش دادن (افلاطون، ۱۹۹۷، قوانین، کتاب دهم، فقره: ۹۰۴ سی)، مهارت آموزی (افلاطون، ۱۹۹۷، تیمائوس، فقره: ۹۰)، آموزش و تعلیم (افلاطون، ۱۹۹۷، دفاعیه، فقره: ۳۸ الف)، برقراری عدالت، نظم و هماهنگی درونی (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب چهارم، فقرات: ۴۳۱-۴۴۴) به کار رفته است. در نظر نهایی افلاطون *παιδεία* (پایدیا) به معنای آموزش و پرورش یا همان تعلیم و تربیت و فرآیند شکل‌بخشی به کلیت انسان یعنی نفس و بدن و عروج و صعود آدمی به سوی کمال و سعادت راستین یا شهود مثال خیر در حد دنیوی و بشری است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقرات: ۵۴۱-۵۱۴).

از نگاه افلاطون، عقل از طریق احاطه و اشراف خود به ادراکات حسی، توان راهیابی از محسوس به معقول را دارد و در این سیر صعودی، معرفت انسان، نسبت به جهان و هستی، در حد توان بشری، کامل می‌شود (افلاطون، ۱۹۹۷، تیمائوس، فقره: ۲۷ دی). در این صورت عقل به اعتباری تنها چیزی است که قدرت فهم و درک حقایق را دارد (افلاطون، ۱۹۹۷، تئتوس، فقرات: ۱۸۵ الف - ۱۸۶ الف)؛ لیکن عقل برای فهم حقایق چاره‌ای جز توسل به مفاهیم یا تصورات کلی ندارد (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدروس، فقرات: ۲۴۹ بی - سی)؛ حقایقی که سرانجام به مثال خیر ختم می‌پذیرند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۷)؛ اما در اوج حرکت فکری عقل، معرفتی رخ می‌نماید که عقل می‌تواند به حقیقت نه در قالب فهم و تصور کلی، بلکه با نوعی رویارویی و رؤیت دست یابد، به عبارت دیگر با خود شی مواجه شود (نک: سلطانی کوهانستانی و صدرمجلس، ۱۳۹۳، صص. ۱۵ - ۲۳). بدین‌سان، افلاطون سنگ‌بنای معرفت‌شناسی خود را سیر از جهان محسوس به عالم معقول یا همان یادآوری و بازیافت حقایق شهود شده توسط نفس در حیات پیشینی نفس دانسته است.

طبق نظر افلاطون، معرفت، تذکار (افلاطون، ۱۹۹۷، منون، فقره: ۸۲ الف) است، یعنی نفس آدمی قبل از ورود به عالم دنیا، در عالم مثل و زندگی با خدایان، حقایق را مشاهده و بعد از ورود به این جهان، آن‌ها را فراموش کرده است و حال باید آن‌ها را به یاد آورد (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدون، فقره: ۷۵ سی - دی). یادآوری نیز با روش دیالکتیک حاصل می‌شود که اولین مرحله‌ی آن ادراک حسی است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقرات: ۵۰۹ دی - ۵۱۱ ای)؛ به‌گونه‌ای که با عطف توجه به محسوسات، نفس، اموری را که در عالم مثل شهود کرده بود، به یاد می‌آورد (افلاطون، ۱۹۹۷، منون، فقره: ۸۱ سی - دی). اما ادراک حسی صرف، موجب وصول آدمی به معرفت نیست (افلاطون، ۱۹۹۷، مهمانی، فقرات: ۲۱۰ الف - ۲۱۲ الف)؛ زیرا قوه‌ی معرفت خطاناپذیر است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب پنجم، فقره: ۵۷۷ ای). متعلق آن هستی‌های ثابت هستند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب پنجم، فقره: ۵۷۸ الف - ب) و این در حالی است که جهان محسوسات فاقد ثباتند (افلاطون، ۱۹۹۷، کراتیلوس، فقره: ۴۴۰ الف)؛ دوم اینکه باید سنخیتی بین فاعل شناسا و متعلق شناسایی وجود داشته باشد (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدروس، فقره: ۲۴۹ بی - سی). در جهان محسوسات، تنها نفس آدمی از خویشاوندی مُثُل بهره‌مند است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۴۹۰ ب)؛ اما نفس با ورود به جهان مادی دچار نسیان شده و اشتغال به بدن مانعی برای وصول او به معرفت است؛ بنابراین لازم است که نفس به فراغت برسد (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدون، فقرات:

۶۵-۶۶) و در پرتو این فراغت که نوعی تزکیه و تهذیب (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدون، فقره: ۶۹ بی-سی) و تعلیم و تربیت (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب سوم، فقره: ۴۰۱ ای) است، آماده می‌شود تا به یاری مثال خیر (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب پنجم، فقره: ۵۰۸) به تجدید شهود برسد؛ شهودی که متعلق آن خود مثال خیر است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۷).

افلاطون بحث معرفت‌شناسی خود را بیش از همه در جمهوری با محوریت معرفت مثال خیر و تبیین تمامی مراتب ادراکی ایکازیا، پیستس، دیانویا و نوئزیس به صورت تبیین عقلی و معلل ساختن آن‌ها به مثل و تبیین خود مثل در تحلیل آن‌ها به علت فاعلی و غائی خیر دنبال کرده و حصول معرفت را منوط به مشاهده‌ی آن می‌داند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقرات: ۵۲۳ الف- ۵۳۲ دی). او در اینجا آموختن دانش‌های مقدماتی حساب، هندسه، ستاره‌شناسی و موسیقی را برای روح آدمی، ضروری می‌داند و می‌گوید: «در هر روحی آلتی وجود دارد که با چنین علومی پاک و دوباره برافروخته می‌شود؛ زمانی که توسط راه‌های دیگر زندگی نابینا و خراب می‌شود؛ آلتی که اهمیت حفظ آن ده‌هزار بار بیشتر از چشمان است» (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۲۷ دی- ای) و «اشتغال بدین فنون که ذکر کردیم، این توان را دارند که بهترین جزء روح را بیدار و به عالم بالا راهنمایی کنند تا بتواند بهترین چیز را در میان آنچه هست، مطالعه کند» (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۳۲ ای). اما ریاضیات و علومی همانند آن هرچند تفکر انسان را بیدار می‌کنند و بینائی روح را به او باز می‌گردانند، لیکن شأن معرفت را ندارند و با آن، فقط می‌توانیم به آنچه هست، نزدیک شویم و تنها رؤیائی از آنچه هست را ببینیم، نه اینکه آن را در بیداری و با چشم باز ببینیم (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۳۳ الف-ب)؛ زیرا ریاضیدانان مفروضاتشان را تحلیل و تبیین نمی‌کنند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۵۱۰ سی)؛ همچنین توجه ریاضی‌دان به محسوس، او را از رسیدن به هستی‌های راستین باز می‌دارد؛ درحالی‌که معرفت به هستی‌های حقیقی تعلق می‌گیرد (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۵۱۰ دی)؛ بنابراین ریاضیات هرچند مقدمه‌ی مناسبی برای دستیابی به معرفت است، اما خود، معرفت نیست؛ شناسایی از راه استدلال است و تفکر نام دارد (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۵۱۱ دی)؛ پس فقط دیالکتیک است که می‌تواند «خود هر چیز، یعنی چیستی وجود را تحقیق کند» (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۳۳ الف-ب).

وجه مشترک بیانات متفاوت افلاطون از دیالکتیک، تأکید بر شناخت مبتنی بر تفکر و جستن حقیقت از طریق فن پرسش و پاسخ درست است. دیالکتیک هنر حقیقی فیلسوف و روشی است که از طریق آن روح از عالم محسوس به عالم معقول صعود می‌کند تا به شناخت مثال خیر نائل شود (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقرات: ۵۳۴ ب-۵۳۷). جریان یادآوری که از طریق دیالکتیک حاصل می‌شود (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدروس، فقره: ۲۴۹ بی-سی) خاص کسانی است که در تزکیه‌ی روح خود بکوشند و فیلسوف تنها کسی است که از پاکی روح و دانش دیالکتیک برخوردار است؛ زیرا روح فیلسوف همواره به دنبال ادراک «امور الهی» است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۴۸۶ الف)؛ لذا تنها اوست که با دیدن زیبایی این جهان، زیبایی حقیقی را به خاطر می‌آورد (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدروس، فقره: ۲۵۱ الف-ب) او تنها کسی است که به شهود حقایق رسیده و آن عالم را سرمشق خود قرار داده و به تقلید از آن زندگی می‌کند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۵۰۰ بی-سی) و حاکمیت جامعه بر عهده‌ی اوست (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب پنجم، فقرات: ۴۷۶-۴۸۰)، حاکمیتی که نقش تعلیم و تربیتی داشته و هدف از آن وصول آدمیان به مقام تشبّه به مثال خیر و شهود حقایق است تا جایی که برای آدمی امکان‌پذیر است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۴۸۴ سی-دی).

به دلیل آن که در نگاه افلاطون، وظیفه‌ی حکومت آماده ساختن نفس برای حیات جاودانه است و بزرگترین ویژگی حاکم، معرفت به مثال خیر و به کار بستن آن در تعلیم و تربیت عمومی است (زهر، ۱۹۸۰، ص. ۱۴۳) می‌توان گفت، برای افلاطون، دولت در درجه‌ی اول نیرویی تربیتی است (یگر، ج ۲، ص. ۸۱۴). بدین ترتیب، افلاطون، حل مشکلات جامعه‌ی مدنی خویش را در حل نگرش انسان به تربیت می‌یابد؛ لذا تلاش وی بر این است که تربیت را بر مبنای معرفت به حقایق و فضایل اخلاقی تعریف کرده و آن را به عالم مثال و شهود آن حقایق ربط دهد. او با طرح نظریه‌ی «فضیلت معرفت است» (افلاطون، ۱۹۹۷، منون، فقره: ۸۸ سی-ای) نشان می‌دهد بدون معرفت، فضایل نه در سطح فردی و نه در سطح جمعی مجالی برای تحقق نخواهند داشت. بنابراین معرفت، شرط لازم برای سعادت یا دست‌یافتن آدمی به بالاترین خیر، یعنی شهود مثال خیر است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۷ ای؛ مهمانی، فقره: ۲۱۱ ای) که به‌تنهایی به همه‌ی خیرهای دیگر ارزش می‌دهد و شرط حیات عقلانی فرد و حاکمیت حاکم مدینه است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۷ سی). این مثال خیر است که هم در مقام فکر و هم در مقام زندگی عملی،

نهایی‌ترین چیز است؛ زیرا در زندگی، به هر فعالیت بشری معنا می‌بخشد و در مقام فکر، اصل و مبدایی است که مانع تسلسل و دور به لحاظ فکری می‌شود (فردلندر، ۱۹۶۹، جلد ۲، صص. ۷۷-۷۸). سعی افلاطون بر آن است تا از طریق نمونه‌ی اعلای تربیت‌یافته، یعنی فیلسوف، جامعه را در حد امکان به دولت‌شهر آرمانی شبیه گرداند؛ زیرا پشتوانه‌ی این تربیت در حکیم، معرفت‌شهودی به حقایق، تخلق به آن‌ها و تشبه به مثال خیر است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۵۰۰ بی-سی). از این‌رو افراد دیگری در دولت‌شهر که به‌عنوان الگوی اخلاقی و تربیتی در نظر گرفته می‌شدند، مانند شاعران، هنرمندان و سوفسطائیان، به دلیل عدم معرفتشان درباره‌ی امور لازم‌التعلیم، در بهترین حالت باید اصلاح شوند و در بدترین حالت از بیخ و بن برداشته شوند (تیلور، ۱۳۹۲، صص. ۶۰۵-۶۱۲؛ گادامر، ۱۹۰۰، صص. ۴۴-۷۲).

به اعتقاد برخی، واقعیت اصلی اخلاق افلاطونی این است که آدمی هرگز ممکن نیست چیزی را بخواهد که به عقیده‌اش برای او نیک نباشد؛ بنابراین مفهوم اروس برای افلاطون، تلاش آدمی است برای وصول به «نیک» (یگر، ۱۳۷۶، ج ۲، صص. ۸۳۲-۸۳۳). «وقتی اروس را به‌معنای «عشق به نیک» دریابیم، کشش درونی آدمی است به تحقق بخشیدن راستین به طبیعت خود و در نتیجه کششی درونی به تربیت و فرهنگ به معنی حقیقی» (یگر، ۱۳۷۶، ج ۲، ص. ۸۳۴) و بر این اساس، اعتقاد به این‌که جهان به‌صورت «عقلانی» و «الهی» اداره می‌شود، از نگاه افلاطون پیش‌شرط ضروری هر زندگی اخلاقی است (گاتری، ۱۹۷۸، ص. ۲۴۶) و فیلسوف بهتر از هر کس به این امر اعتقاد دارد. فیلسوف چون هم خود حقیقت را می‌بیند و هم پدیدارهایی را که از آن بهره‌مندند، این دو را با یکدیگر خلط نمی‌کند؛ از این‌رو فقط اوست که شایستگی و لیاقت حکومت را داراست (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب پنجم، فقرات: ۴۷۶-۴۸۰). حکومت فیلسوفان بر مردم، همان نسبتی را دارد که بینایان بر کوران دارند؛ همان‌طور که شخص نابینا صلاحیت پاسبانی را ندارد، غیرفیلسوف نیز شایستگی حکومت را ندارد (جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۴۸۴ سی-دی).

در واقع، «فیلسوفان با الگو قرار دادن مُثُل برای خود و جامعه، فعالیت بشری را به‌صورت انعکاسی هرچه منطبق‌تر بر واقعیت معقول درمی‌آورند» (تیلور، ۱۳۹۲، ص. ۵۷۵). مُثُل می‌توانند با «قرار دادن امور اصیل به‌جای امور قراردادی، از طریق حیرتی مابعدالطبیعی، انقلابی اخلاقی پدید آورند» (تیلور، ۱۳۹۲، ص. ۵۶۷) و بدین‌ترتیب «حکومت، مشخصه‌ی زمینی و فانی بودنش را از دست خواهد داد، با وجود این، حکومت به اسطوره‌ی صرف

کاهش نمی‌یابد؛ بلکه به بالاترین مرحله‌ی وجود صعود می‌کند، یعنی به جایی که احکام اخلاقی از مشاهده‌ی مُثُل ناشی شده‌اند» (فردلندر، ۱۹۶۹، جلد ۳، ص. ۹۹). بنابراین، در تفکر افلاطون، «هرگونه جامعه‌ای باید بر این اندیشه استوار باشد که مایه‌ی همبستگی آدمیان، معیاری موجود در درون روح و قانون «نیک برین» است که هم دنیای آدمیان را پیوسته به هم نگاه می‌دارد و هم تمام کیهان را» (یگر، ۱۳۷۶، ج ۲، ص. ۸۱۶). نیز سعادت در نگاه افلاطون، هماهنگی نفس در نظام عقلانی و اخلاقی درون انسان است که با نظام موجود در جهان مطابقت می‌کند. سعادت، زیبایی و سلامت نفس است؛ غلبه‌ی «بخش الهی وجود انسان» بر «انگیزه‌های حقیر» اوست (زلی، ۱۹۸۰، ص. ۱۴۰). در دستگاه تربیتی افلاطون، بالاترین هدف تربیت، تشبه به مثال خیر است؛ سعی او بر آن است تا تربیت را در خدمت غایات «اخلاقی» و «دینی» آورد با این تفاوت که اندیشه‌ی تربیتی افلاطون، به جای نشان دادن انسان زیبا و آرمانی یونانی، مسیر رسیدن به خود انسان زیبا و آرمانی را نشان می‌دهد.

با توجه به درهم‌تنیدگی معرفت، تربیت و سیاست در نظام فلسفی افلاطون، تئوری تربیتی او نخست برپایه‌ی نظریه‌ی یادآوری است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۸ بی-سی). در این دیدگاه بیرون آوردن حقیقت از ضمیر خویش، توأم با کوششی سخت و توان‌فرساست که می‌توان آن را با درد زایمان قیاس کرد (افلاطون، ۱۹۹۷، تثتوس، فقرات: ۱۴۹ الف و ۱۵۱ دی). تعلیم و تربیت نزد افلاطون، «زایش روح» (فردلندر، ۱۹۶۹، ص. ۲۶) است که اولاً و بالذات خود نفس را مدنظر قرار داده و ثانیاً کل وجود انسان را به‌طور تام و تمام تغییر داده و از عالم صیروت به عالم هستی راستین که جایگاه اصلی اوست، برمی‌کشد. این تغییر و عروج مستلزم شکیبایی و زحمت فراوان است؛ زیرا نفس، در فرآیند تربیت دچار اختلال شده و قطعاً هم زحمت نفس و هم مزاحمت‌هایی را برای فرد از جانب دیگران به همراه خواهد داشت (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقرات: ۵۱۴ - ۵۱۸). شخص متعلم، طی گذراندن مراحل تربیتی توسط معلمی که حقایق را مشاهده کرده است، آن حقایق را به یاد می‌آورد و با گذر از این سیر تربیتی، نفس، خود را به‌سوی حقیقت برمی‌گرداند و موفق به دیدار حقایق و در رأس آن مثال خیر می‌شود (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۹). از سوی دیگر تئوری تربیتی افلاطون با سیاست پیوند خورده است و سوبه‌ای عمل‌گرایانه و مهارتی به خود می‌گیرد (افلاطون، ۱۹۹۷، اپینومس، مکالمات، فقره: ۹۸۹ بی-سی). افلاطون، انسان را تنها خویشاوند مُثُل در عالم محسوس

(افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقرات: ۴۹۰ الف-ب) می‌داند که در صورت همراهی تربیت درست با استعداد لازم، در نیک‌خویی به جایی خواهد رسید که هیچ آفریده‌ای توان برابری با او را نخواهد داشت؛ چنین فردی همان فیلسوف-پادشاه است که خود نیز الگوی تربیتی و مربی آن است (افلاطون، ۱۹۹۷، قوانین، کتاب ششم، فقره: ۷۶۶ الف).

با توجه به بیانات فوق و نکات محوری ذیل در تئوری تربیتی افلاطون، بهتر می‌توان به تبیین تربیت فضیلت‌محور او بر مبنای نظریات معرفت‌شناسی و اخلاقی‌اش پرداخت:

۱. در نزد یونانیان باستان، دانش زمانی به دست می‌آید که ذهن به خیر خاص خودش از طریق انطباق با واقعیت عینی دست یابد. تعلیم و تربیت نیز به دنبال توسعه‌ی ذهن است، مطابق با آنچه که کاملاً از آن بیرون است، یعنی مطابق با ساختار و الگوی واقعیت (هرست، ۱۹۷۴ الف، ص. ۲۵) که این الگو در افلاطون همان مُثل است.

۲. افلاطون «حقیقت دینی را مطلقاً با حقیقت فلسفی یکسان می‌گیرد و حقیقت الهی با بالاترین متعلقات تفکر فلسفی یکی است» (زگر، ۱۸۷۶، ص. ۴۹۴) و این غایت همان شهود مثال خیر است که غایت تربیت نیز بوده است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۵۰۸ ب) و محوریت آن، مهمترین مؤلفه‌ی تربیت فضیلت‌محور افلاطون است. به اعتقاد فردلندر، افلاطون کسی است که نه تنها مذهب دین سنتی را ترک نگفته، بلکه این مذهب همواره در روح فیلسوف است و از طریق فلسفه در او جذب می‌شود (فردلندر، ۱۹۶۹، جلد ۳، صص. ۹۶-۹۷).

۳. مهم‌ترین مسئله در تعلیم و تربیت افلاطون، مسأله‌ی بیداری فرد است؛ یعنی تفتن و وقوف آدمی هم به جهل خویش، اینکه نمی‌داند، هم به مرتبه‌ی وجودی خود، اینکه او از خویشان مُثل است. معلم ابتدا جایگاه اصلی متعلم را به او نشان می‌دهد و سپس نفس او را بدان جایگاه خو می‌دهد (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۸ سی). به اعتقاد افلاطون، قوه‌ی آموختن در نفس هرکسی واقع و حاضر است و وظیفه‌ی معلم چرخش نفس شاگرد به‌طور تام و تمام از عالم صیوررت به عالم هستی حقیقی است تا اینکه روح بتواند درخشان‌ترین چیز، یعنی مثال خیر را مطالعه کند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۸ سی - دی).

۴. اگر جریان تربیت، نوعی همراهی مربی و متربی را می‌طلبد (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقرات: ۵۱۴ - ۵۱۸)، متربی باید تسلیم مربی گردد، بپذیرد که نادان است و عطش رسیدن به دانایی و زیبایی را دارد؛ بنابراین پس از معرفت آدمی به جهل خویش و

جایگاه اصلی خود و شناخت نیک الهی، تسلیم و اطاعت از دیگر مؤلفه‌های تربیت فضیلت‌محور افلاطون است.

۵. افلاطون میان ارزش ذاتی و ابزاری عقل تفاوت نهاده است. به اعتقاد او اگرچه «نیروی عقل» ناشی از «جنبه‌ی خدایی» وجود آدمیان است، اما می‌تواند در خدمت بدی و پلیدی قرار گیرد (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۸) و در این صورت «چنین روحی هرچه تیزبین‌تر باشد، منشا زیان‌های بزرگ‌تر است» (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۹ الف). اگر نیروی تعقل چنین روحی از آغاز کودکی پیراسته شده و روی او به سوی جهان حقیقت برگردانده شده بود، می‌توانست حقایق را ببیند، روشن‌تر و دقیق‌تر از امور زمینی که امروز می‌بیند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۹ الف). طبق فقرات مذکور، اگرچه انسان از طریق عقل قادر به درک حقیقت است، اما عقل نیز باید به‌نحو مناسبی هدایت شود و این امر، نیازمند معیاری برتر از عقل آدمی، یعنی «خداوند» است: «در نگاه ما خداوند است که بالاتر از همه «مقیاس هر چیز است» به مراتب بیشتر از هر انسانی... بنابراین اگر شما می‌خواهی خودت را با این مشخصه به کسی معرفی کنی، باید در سطح خودت، شخصیتت را به‌گونه‌ای بسازی که انعکاسی از خداوند باشد» (افلاطون، ۱۹۹۷، قوانین، کتاب چهارم، فقره: ۷۱۶ سی-دی).

۶. به اعتقاد افلاطون، «پیروان زئوس به خوبی آماده‌ی دنبال کردن ماهیت حقیقت خدایی‌شان با منبع خودشان هستند، به‌واسطه‌ی نیازی که آن‌ها را سوق می‌دهد تا همه‌ی توجه خود را معطوف به خداوند سازند و چون آن‌ها از راه یادآوری در تماس با خداوند هستند، از او الهام می‌گیرند و رسومات و اعمال او را تا حدی که موجود بشری می‌تواند از یک زندگی خدائی بهره ببرد، اتخاذ می‌کنند» (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدروس، فقرات: ۲۵۲ ای-۲۵۳ الف). بر این اساس افلاطون بر «فطری بودن گرایش آدمیان به خداوند» به‌عنوان «الگوی قدسی»، تأکید می‌ورزد؛ امری که تلقین را از تربیت فضیلت‌محور افلاطون خارج می‌سازد.

۷. به اعتقاد افلاطون، بزرگترین موهبت برای آدمی سخن گفتن درباره‌ی فضایل انسانی و پژوهش درباره‌ی خویش است و زندگی بدون آن فاقد هرگونه ارزش است (افلاطون، ۱۹۹۷، دفاعیه، فقره: ۳۸ الف) حکومت حق کسی است که به مقام شناخت خدایان (افلاطون، ۱۹۹۷، قوانین، کتاب دوازدهم، فقره: ۹۶۶ سی) و نفس خویش و حکومت بر آن (افلاطون، ۱۹۹۷، گرگیاس، فقره: ۴۹۱ الف-ای) رسیده باشد. از این سخنان، می‌توان مؤلفه‌ی دیگری را

در تربیت فضیلت‌محور افلاطون استنتاج کرد و آن «ارتقای احکام اخلاقی» از طریق «الزامات دینی» است.

۸. در تربیت فضیلت‌محور افلاطون، فضایل از نقشی اساسی در شناسایی گزاره‌های اخلاقی برخوردار هستند و در این خصوص فضیلت قوه‌ی عاقله، یعنی معرفت مهم‌ترین نقش را داراست، به همین دلیل بخش عمده‌ای از همت افلاطون معطوف به توجیه نقش معرفت‌شناسانه‌ی فضایل است. معرفت، فضیلتی عقلانی است که بدون فضایل اخلاقی عدالت، شجاعت و خویشتن‌داری محقق نمی‌شود و فرد را قادر می‌سازد تا به شناخت خیر نهایی برسد؛ خیری که نهایی بودنش مقتضی آن است که کامل و دارای ارزش ذاتی باشد، بدین معنا که هم فرد با داشتن آن از سایر خیرها بی‌نیاز شود و هم تنها به سبب خودش برگزیده و جستجو شود (نک: سلطانی کوهانستانی، ۱۳۹۵، صص. ۱۲۸-۱۱۱).

۹. با تکیه بر موارد مذکور می‌توان گفت، در تفکر افلاطونی از یک سو معرفت مهم‌ترین غایت فلسفه محسوب می‌شود و از سوی دیگر، هدف اصلی فلسفه پی‌جویی حکمت و معرفت است که تحصیل آن نیز منوط و مشروط به کسب فضیلت است؛ از این‌رو افلاطون همانند سقراط بر این عقیده که «فضیلت معرفت است» (افلاطون، ۱۹۹۷، منون، فقره: ۸۸ سی- ای) اصرار می‌ورزد. بر مبنای چنین اصلی است که در منظر افلاطون، غایت راستین تربیت چیزی نیست جز اتصال آدمی به منزلت حقیقی خویش؛ یعنی شهود مثال خیر. شهودی که غایت دین نیز هست، از سوی دیگر، نظر به نقش محوری شهروندان در مشارکت امور سیاسی در یونان، از دیگر دلایل اهمیت تربیت صحیح نزد افلاطون ایجاد بستری مناسب برای توسعه‌ی وضعیت سیاسی- اجتماعی شهروندی به‌منظور ایجاد دولت‌شهر فاضله است. بر این اساس می‌توان گفت در نظر نهایی افلاطون، تربیت از سه وجه نظری، عملی و دینی برخوردار است، به تعبیری دیگر غایت تربیت در نظام فکری او، گاه با فلسفه در معنای افلاطونی، مشق مرگ، زمانی با غایت سیاست، حضور حاکم حکیم در دولت‌شهر و مواقعی با غایت معرفت‌شناسی، وجودشناسی و دینی، شهود مثال خیر، مترادف است.

نتیجه اینکه، از تربیت فضیلت‌محور افلاطون می‌توان مفهومی از تربیت را استنتاج کرد که بر مبنای آن تربیت جریانی است با هدف «تشبه به الوهیت یا امر الهی»، شامل سه عنصر نظر، عمل و انتخاب (نه تلقین) و مفسران برجسته‌ی افلاطون نیز بر این تعبیر عاری از تعارض و تناقض تربیت صحه می‌گذارند. به باور یگر، «تربیت برای شکل بخشی به روح،

اهرمی است که افلاطون توسط آن تمام دولت را به حرکت درمی آورد» (یگر، ج ۲، ۱۳۷۶، ص. ۸۴۴). تسلر نیز معتقد است، فلسفه برای افلاطون، طریقی که جنبه‌ی نظری محض داشته باشد نیست؛ بلکه شامل نظر و عمل است. عشق صرف به زیبایی، بدون تربیت علمی برای شناخت فلسفی کافی نیست و تربیت علمی هم بدون عشق به زیبایی غیرممکن است؛ این دو متقابلاً به عنوان مراحل مختلف یک فرآیند به هم مرتبط هستند. عشق فلسفی خودش را در تفکر علمی کامل می‌کند. از سوی دیگر، علم هم درگیری صرف عقلی نیست؛ بلکه در ماهیت خود، عملی هم هست؛ فلسفه فقط با انبوهی از شناخت‌های بیرونی در ارتباط نیست؛ بلکه با برگرداندن چشم روحانی و همچنین تمامیت انسان به سمت ایده‌آل مواجه است، گویی در اصل آن‌ها یکی هستند (زله، ۱۸۷۶، ص. ۲۱۷).

در حقیقت، افلاطون با تمرکز راه تربیت انسان بر تربیت نفس و متحقق ساختن این امر به واسطه‌ی تحقق و تقرب معرفتی، اخلاقی و دینی، بر آن بود تا تربیت را بر بنیانی معرفتی، اخلاقی و دینی استوار سازد. می‌توان گفت، در نزد افلاطون کل فلسفه، تربیت است؛ زیرا طرح مباحثی از قبیل تشبه دولت‌شهر به آن مدینه‌ی آرمانی، فضایل اخلاقی و تلاش فرد برای شناخت و کسب فضایل و «تشبه به الوهیت»، حاکی از آن است که در یک معنا کل زندگی از این زاویه نوعی تربیت است. «روح را شبیه خدایان کردن»، نوعی تربیت است؛ تحقق و تقرب معرفتی و اخلاقی لازمه‌ی لاینفک تربیت است که در فیلسوف محقق می‌شود. بنابراین فیلسوف کسی است که برخلاف شاعران و سوفسطائیان، با وقوف به حقایق و «تشبه به امور الهی» بالاترین تحقق معرفتی و اخلاقی را دارد؛ تحقیقی مطابق با حقیقت در حد امکان، زیرا او به اصل و ذات اشیا و امور معرفت دارد، او به شهود آن حقیقت یگانه نائل شده است؛ از این‌رو مظاهر و اشکال آن را می‌شناسد؛ به همین دلیل است که او باید به آحاد جامعه تربیت حقیقی را نشان دهد و آن‌ها را از امور غیرواقع و کاذب برحذر دارد. بدین‌سان، هدف افلاطون ظهور بعد متعالی تربیت است، تربیت باید روح را آماده کند تا به شناخت مثال خیر و تشبه به او دست یابد.

نقد سخن هرست درباره‌ی تربیت دینی از موضع تربیت فضیلت‌محور افلاطون

با توجه به مطالب مطرح شده، می‌توان گفت، تربیتی که هرست متقدم مطرح می‌کند، همان تربیت فضیلت‌محور است که پیشینه‌ی آن به افلاطون بازمی‌گردد؛ با این تفاوت که از دیدگاه هرست، دین در معنای الزام به اصول و قواعد، با تربیت بیگانه است و حضور آن می‌تواند موجب اختلال در تربیت شود و همچون مانعی در روند عادی آن ظاهر گردد. به این

معنا دین نمی‌تواند حافظ و نگهدار یک نظام تربیتی باشد و چونان خصمی برای آن است؛ اما افلاطون هرچند در آثار خود به شکلی نظام‌مند نظریه‌ای در باب تربیت دینی ارائه ن داده است، با این همه تلاش می‌کند با استفاده از آئین اُرفه‌ای- فیثاغوری شرحی نه چندان منسجم از این مفهوم در آثار خود به دست دهد. افلاطون نشان می‌دهد که در تربیت، دین در رابطه‌ای بیگانه با آن قرار نمی‌گیرد و همین امر به او این امکان را می‌دهد تا دین را یکی از عناصر محوری تربیت در نظر بگیرد (نک: ۴). طرح این تفسیر از مفهوم تربیت از منظر افلاطون، در مقام نماینده‌ی فلاسفه‌ی عقل‌گرا و فضیلت‌محور، ما را قادر می‌سازد تا با سویه‌های تئوری تربیتی هرست که در ذیل بدان پرداخته شده است، بیشتر آشنا شویم:

۱. اگرچه هرست متقدم همانند افلاطون برای کسب معرفت به‌منظور تکامل نفس و سعادت آن اهمیت شایان توجهی قائل است، اما آنچه به‌طور مشخص دیدگاه افلاطون و هرست متقدم را از یکدیگر متمایز می‌کند، مربوط به رویکرد نظری صرف هرست در تربیت و خارج ساختن مهارت از حوزه‌ی آن است؛ انتقادی که خود هرست و پژوهشگران نیز بدان اذعان دارند (باقری، ۱۳۹۲، ص. ۲۱؛ کالین، ۱۹۷۹، صص. ۱- ۱۵). در تئوری تربیتی هرست متقدم، هدف تربیت رساندن متربی به رشدی عقلانی به‌منظور شکوفایی و خلاقیت ذهن او (پیترز و هرست، ۱۹۷۰، صص. ۶۰- ۶۶) به دور از انگیزه‌ی تکلیف‌گرایانه یا سودجویانه است (هرست، ۱۹۶۵، ص. ۵۱۰)، این در حالی است که در نظریه‌ی تربیتی افلاطون علاوه بر عناصر مذکور، تربیت از سویه‌ای عملگرایانه و مهارتی نیز برخوردار است که مصداق بارز آن تربیت فیلسوف- پادشاه یا تا حدودی و نه کاملاً، همان انسان کامل در دستگاه دینی است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقرات، ۵۱۴-۵۱۷). از سوی دیگر، هرست متأخر میان ارزش ذاتی و ابزاری عقل نیز تمایز قائل شده است (هرست، ۱۹۹۳، صص. ۱۹۴- ۱۹۵) و به نظر می‌رسد عقل را از منظر ابزاری آن می‌نگرد. بنابراین در حالی که در دیدگاه هرست متأخر، عقل صرفاً ابزاری برای تربیت تلقی و تعریف می‌شود (هرست، ۱۹۹۹ الف، صص. ۲۷- ۳۹)، در نظر افلاطون عقل همواره از ارزشی ذاتی در تربیت برخوردار است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۸ ای). بدین‌ترتیب افلاطون برای دستیابی متربی به سعادت، بر ذاتی بودن ارزش عقل و ضرورت وجود او به شدت تأکید می‌ورزد (افلاطون، ۱۹۹۷، تیمائوس، فقره: ۲۷ دی).

۲. افلاطون (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۵۰۷ ب) و هرست متقدم (هرست، ۱۹۹۴ الف، صص. ۲۴- ۲۵) تا آنجا که معتقد هستند بین عقلانیت و تربیت

رابطه‌ای لاینفک برقرار است و همت اصلی آن‌ها مصروف پرورش انسان‌های سعادت‌مند است، با یکدیگر توافق دارند. همچنین در اینکه هر دو با توجه به عدم توانایی فردی همه‌ی آدمیان برای وصول به سعادت، بر نقش معرفت‌شناسانه‌ی الگوهای تربیتی به‌منظور هدایت و راهنمایی انسان‌ها تأکید می‌ورزند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۸؛ هرست، ۱۹۶۵، ص. ۱۶) با یکدیگر هم‌عقیده هستند؛ اما اسوه‌ها و الگوهای تربیتی در تربیت فضیلت‌محور افلاطون و هرست از جهت التزام یا عدم التزام به احکام دینی و تقیدات مذهبی با یکدیگر تفاوت دارند. مطابق با تربیت فضیلت‌محور افلاطون، فیلسوف-قدیس و اسوه‌ی اخلاقی و تربیتی، یا تا حدودی و نه کاملاً، همان فردی است که در سنت دینی با عنوان انسان کامل شناخته می‌شود. او از همه‌ی ویژگی‌های تربیتی برخوردار است و علاوه بر آن، فضایل دینی نیز دارد؛ به همین دلیل قدرت شناسایی وظایف اخلاقی-دینی را در شرایط متفاوت دارد و می‌تواند دیگران را نیز هدایت کند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقرات: ۴۷۶-۴۸۴). در فلسفه‌ی افلاطون تنها چنین انسان‌هایی الگو و معیار نیکی و بدی امور نیستند، بلکه خداوند در طول آن‌ها اصلی‌ترین و شاخص‌ترین الگوست (افلاطون، ۱۹۹۷، قوانین، کتاب چهارم، فقره: ۷۱۶ سی-دی). همچنین، اعتقاد به یاری خداوند و ... در مهار تمایلات و لطف آن‌ها در نظریه‌ی تربیتی افلاطون ملحوظ است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقرات: ۵۰۶-۵۰۸) و بدین‌سان الگوی تربیت دینی که در تربیت سکولار هرست جایی ندارد، در نظام تربیت فضیلت‌محور افلاطون قداست خود را حفظ می‌کند، به‌گونه‌ای که او تربیت را جدای از دین جستجو نمی‌کند و انگیزه‌های تربیتی او مستقل از انگیزه‌های دینی معنا و جایگاهی ندارند.

۳. هر چند در تربیت فضیلت‌محور افلاطون مانند نظریه‌ی تربیتی هرست متقدم، تأکید بر اخلاق فضیلت با محوریت فاعل اخلاقی بدون هیچ سخنی از الزام و قانون اخلاقی همه‌جا دیده می‌شود؛ اما زمانی که هرست اتخاذ هرگونه نظریه‌ی تربیتی دینی مبتنی بر الزام و وظیفه را منع می‌کند (هرست، ۱۹۶۵، ص. ۵۱۰)، افلاطون از نظریه‌های ناظر بر الزامی صحبت می‌کند که ارائه دهنده‌ی اصول تربیتی معین و مدونی، برای فاعل‌های اخلاقی به‌منظور تشخیص وظایف خویش در همه‌ی زمان‌ها، مکان‌ها و در هر شرایطی هستند. این نظریه‌های ناظر به الزام، همان «قوانین الهی» هستند که قانون‌گذار آن خداوند است؛ زیرا تنها قانون‌گذار راستین خداوند است (نک: افلاطون، ۱۹۹۷، قوانین). افزون بر آن، خداوند جدای از علت غایی و فاعلی بودن جهان، علت صوری آن نیز هست (نک: افلاطون، ۱۹۹۷، تیمائوس).

بر این اساس نقطه‌ی افتراق بین افلاطون و هرست در تربیت فضیلت‌محور، وجود امر قدسی و الزامات دینی است. آن مفاهیم دینی را افلاطون از آئین ارفه‌ای- فیثاغوری برگرفته بود، مفاهیمی که در نظام تربیتی هرست حتی با وجود پذیرش دین، در مقام قوانین الزام‌آور تربیتی جایگاهی ندارند.

۴. از منظر افلاطون و هرست متقدم، لازمه‌ی طبیعت انسان تعقل است و انسان با طبیعت عقلانی خود قادر به تغییر در منش خویش است؛ در نتیجه قادر به انجام رفتار فضیلت‌مندانه خواهد بود. اما از منظر افلاطون، انسان بخشی از هستی و هارمونی، «دارای سرشتی الهی» و تنها موجود هم‌سنخ مثل است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۴۹۰ ب) و هماهنگی با طبیعت الهی بخش اعظم تربیت اوست (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدروس، فقرات: ۲۵۲ ای- ۲۵۳ الف). بنابراین هرچند هرست همانند افلاطون غایت تربیت یعنی وصول به سعادت را منوط به شناخت نفس می‌داند، اما از نگاه افلاطون این شناخت علاوه بر عمل بر طبق عقلانیت در گرو پیراستن دل در اثر «دوری جستن از غیر خداوند» و تشبه به مثال خیر است (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب ششم، فقره: ۵۰۰ بی-سی). بنابراین برمبنای تربیت فضیلت‌محور افلاطون، اگرچه اساس تربیت که مراقبت از خود است، به قلمرو معرفت مربوط است، اما بخش مهمی از آن از ناحیه‌ی دین سرچشمه می‌گیرد و تحقق واقعی آن در گرو دینداری است. افلاطون با بحث از «سرمشق قرار دادن خداوند» و مثال خیر و «زندگی بر طبق فطرت الهی» و هماهنگی با هارمونی جهانی (افلاطون، ۱۹۹۷، تیمائوس، فقره: ۸۰) به‌وضوح نشان می‌دهد که این خودشناسی از حوزه‌ی عقل و دین نشأت می‌گیرد؛ امری که هرست تمایلی به آن نشان نمی‌دهد. بنابراین نادیده گرفتن تربیت دینی به غفلت بخشی از خود و شکوفایی ذهن و خلاقیتی منجر می‌شود که هرست به دنبال آن بود.

۵. برمبنای مقدمه‌ی قبلی، تئوری تربیتی هرست، توقف سیر تکاملی فرد را به همراه خواهد داشت. توضیح اینکه، هرست متقدم به دلیل تأکید تربیت دینی بر عمل به الزامات دینی و ناسازگاری خدامحوری دینی با فردمحوری او، اجازه‌ی تقریری دینی از اخلاق فضیلت‌محور و در نتیجه تربیت دینی را نمی‌دهد (هرست، ۱۹۶۹، ص. ۱۴۲). در مقابل از منظر افلاطون، فرد و جامعه‌ی تحت تدبیر عقل صرف در سیر تکاملی خویش متوقف خواهند شد، به زعم او، این مرحله هرچند اساسی است؛ اما نهایی نیست، بلکه این سیر تکاملی با نوعی اصول تربیتی غیرتجربی و غیراستدلالی منبعث از معرفت شهودی ادامه

می‌یابد تا متربی به غایت تربیت دست یابد (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقرات: ۵۳۳-۵۳۴).

۶. از دیدگاه هرست قواعد دینی در رابطه با فرد، خارجی است. این قواعد به صورت عادات بر او تحمیل شده‌اند؛ در نتیجه درونی می‌شوند و این فرایند درونی شدن می‌تواند کاملاً غیرعقلانی و صرفاً تلقینی باشد (نک: باقری، ۱۳۸۰: فصل دوم)؛ اما از منظر افلاطون از یک سو «دین در سرشت آدمیان است» (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدروس، فقرات: ۲۴۷-۲۵۱) و بر این اساس «عمل به دین در راستای فطرت است، نه امری تحمیلی و تلقینی»، از سوی دیگر، «عقلانیت و دین در طول همدیگر قرار دارند نه در عرض یکدیگر» و هر دو در جای خود از صدق معرفتی برخوردار هستند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقرات: ۵۰۹-۵۳۲؛ افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب چهارم، فقره: ۴۳۱ سی). از منظر افلاطون اگرچه الزام‌های دینی برای افراد دست‌کم اولاً و بالذات خارجی است و افراد از طریق فرآیند درونی شدن سخنگوی این الزامات می‌شوند (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدون، فقره: ۶۷)، اما اگر افراد با آن الزام‌ها موافق هم نباشند، باید از طریق سرشت الهی نهفته در نهاد خود به آن‌ها پایبند باشند (افلاطون، ۱۹۹۷، قوانین، کتاب دوم، فقرات: ۶۵۳ ای- ۶۵۴ الف). بنابراین در تئوری تربیتی افلاطون تلقینی وجود ندارد، بلکه «تربیت دینی همان هم‌صدایی با سرشت الهی آدمی است»، البته افلاطون به‌رغم تأیید «هم‌سوایی سرشت الهی در سعادت آدمی» بر ساختار و رفتارهای اجتماعی هم تأکید می‌کند (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب چهارم، فقرات: ۴۳۱ ای- ۴۳۲ الف). از منظر او، جامعه مرتبه‌ی عالی و صاعده‌ی فرد و فرد مرتبه‌ی پایین و نازله‌ی جامعه است. به همین دلیل افلاطون رسیدن به غایت تربیت را که از آن به دیدار مثال خیر تعبیر می‌کند (افلاطون، ۱۹۹۷، مهمانی، فقره: ۲۱۰ ای)، در گرو تحقق تربیتی می‌داند که در آن هیچ یک از فرد و جامعه به نفع دیگری فروکاسته نشده است؛ با این تفاوت که از نظر او سعادت حقیقی فرد در جامعه متحقق می‌شود (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقرات: ۵۱۴-۵۱۷). بر همین اساس در تربیت فضیلت‌محور افلاطون، «وجود خداوند غایت مطلوب همه‌ی افعال بشر، اعم از فردی و اجتماعی، است» (افلاطون، ۱۹۹۷، جمهوری، کتاب هفتم، فقره: ۵۱۷ بی- سی) و فضایل به سبب ارتباط با غایت تربیت فضیلت هستند و زندگی فضیلت‌مندانه زندگی مبتنی بر طبیعت انسان است (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدروس، فقرات: ۲۴۶-۲۴۹). از منظر او، راه وصول بدین غایت، تشبه به مثال خیر از طریق افعال

اخلاقی، فضایل عقلانی و «عمل به دستورات خداوند» است (افلاطون، ۱۹۹۷، قوانین، کتاب چهارم، فقرة: ۷۱۶)، عنصری که در نظام تربیتی هرست فاقد جایگاه است.

۷. ایراد دیگر تئوری تربیتی هرست از منظر تربیت فضیلت‌محور افلاطون، در تعارض قرار دادن انسان با فطرت خویش است: بر مبنای تربیت فضیلت‌محور افلاطون، موضع هرست در برابر تربیت دینی، انسان را در تعارض با فطرت خویش قرار می‌دهد و بنابراین ظاهراً نمی‌توان آن را نظریه‌ی تربیتی موجهی دانست؛ زیرا «تربیت دینی به لحاظ سازگاری با سرشت الهی آدمی»، بهترین و بیشترین خیر عمومی را به دنبال خواهد داشت (افلاطون، ۱۹۹۷، فایدروس، فقرات: ۲۵۲ ای - ۲۵۳ الف). از سوی دیگر، به عقیده‌ی افلاطون، الزام به قواعد دینی تنها به علت صدور آن‌ها از جانب خداوند نیست، بلکه ناشی از دلیل صحیح عقل سلیم است که همه جا حکم الهی از آن تبعیت می‌کند؛ این دلیل گاه عملی ظاهراً غیرفضیلت را جایز می‌شمرد و گاه «به سبب خداوند و امید به جهان آخرت» این کار را وضع می‌کند (نک: افلاطون، ۱۹۹۷، اوتیفرون).

۸. از دیگر نتایج تئوری تربیتی هرست متقدم، عدم تجربه‌ی عواطف توسط فاعل اخلاقی به دلیل نادیده گرفتن احساسات فردی و بی‌توجهی به علایق اوست. افلاطون اگرچه مانند هرست متقدم بر تأملات عقلانی از سوی فاعل اخلاقی اصرار می‌ورزد؛ اما علاوه بر آن، احساسات، شهوات و امیال آدمی را نیز علل محرکه‌ی حرکت‌های اختیاری انسان معرفی می‌کند. در این دیدگاه، این علل، مستقل از داوری‌های او درباره‌ی خوب و بد و مستقل از معرفت او به خیر و شر، در انجام اعمال دخیل هستند؛ از این‌رو افلاطون به وجود سه قوه یا سه جزء برای نفس قائل است و سه عامل را انگیزه‌ی عمل می‌داند. او با آن که فضیلت را در معنای ملکه‌ی عقلانی می‌پذیرد، اما به همان بسنده نمی‌کند و سعی می‌کند با توجه به دیدگاه غایت‌گرایانه‌ی خود و «تفسیری دینی از معرفت»، سعادت را تعریف کند (نک: سلطانی کوهانستانی، ۱۳۹۵، صص. ۱۱۱-۱۲۸).

بر مبنای مطالب مذکور می‌توان گفت نزد افلاطون مسئله‌ی قدرت عقلانی در تربیت فضیلت‌محور امری اساسی است؛ همچنان که در تربیت هرست همچنین عقلانیتی مبنایی است، بنابراین با این لحاظ که تربیت فضیلت‌محور نوعی از عقلانیت را می‌طلبد، بین افلاطون و هرست متقدم تفاوتی نیست؛ اما «افلاطون در هیچ‌یک از آثار مسلم و قطعی خود تربیت فضیلت‌محور را منهای دین در نظر نگرفته است»، بلکه همیشه «تربیت فضیلت‌محور فروتر از تربیت دینی» است، هم‌عرضی آن‌ها به حسب اعتبار آن دو است و الا تقابل میان

آن دو، تقابل طولی است؛ زیرا مطابق مابعدالطبیعه‌ی افلاطونی در تربیت فضیلت‌محور، مرتبی هرگز به غایت تربیت، شهود مثال خیر، نخواهد رسید؛ اما در تربیت دینی این متعلق در حد دنیوی و طاقت بشری قابل حصول است به شرط اینکه از تربیت فضیلت‌محور فراتر رویم.

در دیدگاه افلاطون، تربیت جهت‌دهی به فرایند تولد دوباره‌ی روح متناسب با سرشت الهی اوست که در پی تقویت گرایش به خداوند، تفصیل معرفت و انجام عمل متناسب با آن و به‌دور از تلقین است. طبق دیدگاه هرست تربیت در پی رساندن مرتبی به یک زندگی سعادت‌مندانه در معنای قدرت او بر انتخاب‌ها و قضاوت‌های عقلانی بدون هیچ‌گونه انگیزه و الزام بیرونی است؛ در حالی که افلاطون با نظر به اشتیاق نفس آدمی برای وصول به مثال خیر، عقلانیت و گسترش آن را به‌تنهایی دارای موضوعیت نمی‌داند. در مسلک او از یک سو در کنار عقلانیت، عشق به زیبایی یکی از رویه‌های حقیقت است که همچون عقل برای قدم گذاردن در ساحت مقدس آن، تربیت الزامی است و از سوی دیگر «اوج تربیت معنوی تجلی زیبایی در جسم و روح و نهایتاً شهود آن است» (نک: افلاطون، ۱۹۹۷، مهمانی، فقرات: ۲۱۰-۲۱۲). بنابراین چون خداوند انسان‌ها را بر مبنای سرشتی الهی خلق کرده است، بر اساس همان «سرشت الهی، قواعدی کلی در دین مطرح می‌کند»؛ قواعدی شهودی که بر هر فردی با هر فرهنگی قابلیت اطلاق دارد؛ اما نزد هرست به جای تربیت دینی، پذیرش احکام و قواعد کلی، تعارض و تکثر فرهنگ‌ها قرار می‌گیرد. در نتیجه از منظر افلاطون زمانی که اصول تربیتی در تعارض با هم قرار می‌گیرند، نوعی اصول تربیتی غیرتجربی یا غیراستدلالی منبث از احکام شهودی نیز ضروری است. «بنابراین به‌زعم افلاطون، اعلام بیگانگی دین با تربیت، نه‌تنها ضامن استقرار و تداوم تربیت نیست، بلکه موجبات تلاشی تربیت را نیز فراهم می‌سازد».

نتیجه

با آن که در تربیت فضیلت‌محور افلاطون و هرست متقدم با تقریری عقلانی از تربیت مواجه هستیم؛ اما برخلاف هرست، تربیت فضیلت‌محور افلاطون، بر سیر و سلوکی «عقلانی» و «دینی» تکیه دارد. افلاطون، در جریان تربیت، با طرح عناصری همچون معرفت، ایمان، عشق، نقش معرفتی، عملی و دینی مثال خیر، باور به سعادت اخروی و تلقی رؤیت مثال خیر به‌مثابه‌ی غایت تربیت، «عقلانیت و دین را به‌سان تار و پود، به‌گونه‌ای درهم می‌تاباند که حذف هریک از آن‌ها موجبات تلاشی این جریان را رقم خواهد زد». بنابراین در

زمانی که هرست دین‌داری را به‌عنوان عمل به احکام غیرعینی الزام‌آور از فرایند تربیت خارج می‌سازد و دین را فقط به‌عنوان ساحتی در کنار ساحت‌های تربیتی لحاظ می‌کند، افلاطون با رد حصر فضایل در فضایل اخلاقی و عقلانی و صرف اکتسابی بودن آن‌ها، «تأکید بر نقش یاری خداوند و ...» در فضایل و دنیوی نبودن آن‌ها، دین‌داری را مشرف بر تمامی ابعاد تربیتی می‌داند و تربیت اخلاقی را زمینه‌ای برای تربیت دینی در نظر می‌گیرد. او اوج تربیت دینی را تجلی زیبایی در جسم و روح و نهایتاً سعادت را شهود مثال خیر می‌داند. عناصری که نه‌تنها تربیت فضیلت‌محور افلاطون را از هرست متمایز می‌کنند، بلکه در عقلانیت نیز مسیر آن دو را از یکدیگر جدا می‌سازند.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۰). چپستی تربیت دینی: بحث و گفتگو با پروفسور پاول هرست. قم: نشر تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی. تهران: مدرسه.
- بایزر فردریک و همکاران (۱۳۸۵). نگاهی به روشنگری مدرنیته و ناخرسندی‌های آن. (محمد ضیمران، اقتباس و ترجمه). تهران: انتشارات علم.
- تیلور، س.س.و، (۱۳۹۲)، *تاریخ فلسفه غرب: از آغاز تا افلاطون*، ترجمه حسن فتحی، تهران، حکمت.
- دیردن، ر.ف. (۱۳۷۷). «فلسفه تربیت از ۱۹۵۲ تا ۱۹۸۲»: زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت. (سعید بهشتی، ترجمه و تألیف). تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- سلطانی کوهانستانی، مریم؛ صدرمجلس، مجید (۱۳۹۳). اشراق و شهود از نگاه افلاطون. پژوهشهای فلسفی، ۸(۱۴)، ۱-۲۶.
- سلطانی کوهانستانی، مریم، (۱۳۹۵). خویش‌داری و نقش آن در آرامش نفس از منظر افلاطون. پژوهشهای اخلاقی، ۷(۱)، ۱۱۱-۱۲۸.
- کورسون، د. ج. (۱۳۷۵). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. (خسرو باقری، انتخاب و ترجمه). تهران: نقش هستی.
- هرست، پل هیوود؛ پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹). *منطق تربیت*. (فرهاد کریمی، مترجم). تهران: علمی و فرهنگی.
- یگر، ورنر (۱۳۷۶). *پایدیا*. (محمدحسن لطفی، مترجم). تهران: خوارزمی، ۳ جلد.
- Ansonbe, G. E. M. (1997). *Modern Moral Philosophy*. In *Philosophy* (33), 1958 and in *virtue ethics*, eds, (R.Gripnel and M.Slote: editors). Oxford: oxford university Press.
- Broadbent, L. (2005). A rationale for Religious Education. *Issues in Religious Education*. (Broadbent, Lynne and Brown, Alan: editors). London & New York: Taylor&Francis e-Library, 15- 26.
- Colin, E. (1979). Analytic Philosophy of Education: From a logical point of view. *Educational Philosophy and Theory* (12), 1-15.
- Diez, J. (2008). Educating The Multicultural Adult Latino Community: An Augmentative Pedagogy For Religious Educators. *International Handbooks of the religious, moral and spiritual dimensions in education*. (Souza and Marian: editors and coadjutors). Dordrecht, the Netherlands: Springer, 259-276.
- Engebretson, K. (2008). Phenomenology and Religious Education Theory. *International Handbooks of the religious, moral and spiritual dimensions in education*. (Souza and Marian: editors and coadjutors). Dordrecht, the Netherlands: Springer, 651-666.
- Fleming, G. P. (2008). Educating the Multicultural Adult Latino Community: An Augmentative Pedagogy for Religious Educators. *International Handbooks of the religious, moral and spiritual dimensions in education*. (Souza and Marian: editors and coadjutors). Dordrecht, the Netherlands: Springer, 607-620.

- Friedlander, P. (1969). *Plato: the dialogous, Vol.2-3*. Translated from the the German by Hans Meyerhoff. Princeton: university press.
- Gadamer, H. G. (1900). *Dialogue and Dialectic: Eight Hermeneutical Studies On Plato*. (translated and with an introduction by P. Christopher Smith).Yale University Press, Haven&London.
- Gale, T. (2005). Encyclopedia of Religion Copyright: encyclopedia.com.
- Guthrie, W. K. C. (1978). *A History of Greek Philosophy:The Later Plato and Academy,V*, Cambridge: University Press, London: Newyork.
- Hill, B. V. (1990). A time to search: Spiritual development in the classroom. *Christrian education, 3*, 5- 22.
- Hirst, P. H. (1974a). Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1974b), *Moral Education in Secular Society*, London, Hodder and Sroughton.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal Education and the nature of knowledge. R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 113- 138.
- Hirst, P. H. (1993). Education, knowledge and practices. R. Barrow and P. White (Eds.). *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*. London: Routledge, 184–199.
- Hirst, P. H. (1999a).The Demands of Morl Education: Reasons, Virtues, Practices. J. M. Halstead and T. H. McLaughlin (Eds.). *Education in Morality*. London, Routledge.
- Hirst, P. H. (1999b). The Nature of Educational Aims. R.Marples (Ed.), *The Aims of Education*. London: Routledge.
- Hirst, P. H.; Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Holt, J. D. (2015). Religious Education in the secondary school, an introduction to teaching, Learning and the world Religions. Taylor&Francis, London & New York.
- Kurian, T. G.; Lamport, M. A. (2015). *Encyclopedia of Christian Education*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Liddell H.G.; Scott. R. (1996). *Greek-English Lexicon*. (With a Revised Supplement By Sir Henry Stuart Johnes). Oxford: Clarendon Press.
- Moran, G. (2010). Religious Education in United States Schools. *International Handbook of Inter-religious Education (part one)*, Engebretson (Ed.), Kath and coadjutors, Springer Science + Business Media, 141-154.
- Plato (1997). *Complete works*. John M.Cooper (Ed.). U.S.A.: Hackett publishing company, Inc.
- Trousdale, A. M. (2004). Black and White Fire: the interplay of stories, imagination and children's spirituality, *International Journal of children's spirituality, 2*, 177-188.
- Webster, S. (2004). An existential framework of spirituality. *International Journal of children's spirituality, 1*, 7- 19.
- Zeller, E. (1876). *Plato and Older Academy*. (Frances Alleyni, Sarah and Goodwin Alfred: translators), Longmans, Green and Co: London.