

از مسئولیت فلسفه تا تربیت دینی

(مطالعه موردی: افلاطون، هرست و ملاصدرا)

مریم سلطانی کوهانستانی^۱، پرستو مصباحی جمشید^۲

چکیده

پژوهش پیش رو با تمرکز بر مسئولیت فلسفه، به بررسی رابطه آن با تربیت دینی از منظر افلاطون، هرست و ملاصدرا میپردازد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد فیلسوفان الهی، برخلاف فیلسوفان سکولار، تربیت را ناظر به معرفت دانسته و غایت آن را شکوفایی فطرت، تشبیه به مبدأ الهی، تربیت حکیم و در بالاترین مرتبه، تربیت خلیفه‌الله میدانند. از این منظر، فلسفه در هدایت عقل، اراده و انگیزه‌های انسانی در مسیری الهی، مسئول است؛ بهمین دلیل نزد حکمای الهی، رابطه‌ی ایجابی میان مسئولیت فلسفه و تربیت دینی وجود دارد. اما از منظر برخی از نظریه‌پردازان حوزه تربیت، مانند هرست که در سنت تحلیلی قرار میگیرند، این رابطه انکار میشود و ازاینرو غایت تربیت، در بهترین حالت، تربیت انسان اجتماعی معرفی میگردد. در نظر فیلسوفان الهی، تربیت دینی تجلی عینی مسئولیت فلسفه است؛ تربیت دینی، نه امری پسینی و تابع مسئولیت فلسفه، بلکه افقی پیشینی و بنیادین است که تحقق آن، همان تحقق

۱۰۱

۱. دانشیار گروه فلسفه، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول)؛

m.soltani.philosophy@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران؛ p.mesbahij@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۷/۱۳ نوع مقاله: پژوهشی



DOR: 20.1001.1.20089589.1404.16.1.3.7

مسئولیت فلسفه است. در چنین خوانشی، سخن گفتن از نسبت این دو، نه از سنخ نسبت‌های موضوع و محمول یا مبنا و نتیجه، بلکه از جنس تشخیص وجودی مسئولیت فلسفه در تربیت دینی است. این امر ناشی از مبانی متفاوت انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی این سه فیلسوف است.

کلیدواژگان: مسئولیت فلسفه، تربیت دینی، افلاطون، هرست، ملاصدرا.

* * *

مقدمه و بیان مسئله

مکاتب تربیتی بشکل مستقیم یا غیرمستقیم، در متن نوعی جهان‌بینی قرار گرفته‌اند و بدلیل تأثیری که در رشد عقل و شکوفایی اندیشه دارند، فلسفه و مسئولیتی که هر مکتب فلسفی عهده‌دار آن است، نقشی حیاتی در ایجاد یا حل و فصل بحران‌های موجود در مکاتب تربیتی ایفا میکند. فهم این مطلب که دیدگاه‌های فلسفی دربارهٔ تربیت در سنت‌های فلسفی غرب و اسلامی بعنوان یک مسئلهٔ فلسفی و نه صرفاً مسئله‌ی علمی یا دینی، چگونه بنا شده و طی قرن‌های گذشته تا به امروز رشد کرده، حائز اهمیت است. بدلیل همین مشخصه، پژوهش حاضر بروش توصیفی-تحلیلی با رویکرد تطبیقی به تحقیقی تاریخی دربارهٔ ارتباط مسئولیت فلسفه و تربیت، در سنت فلسفی اسلامی و سنت فلسفی غرب پرداخته است. این سنت‌ها با دیدگاه‌هایی شبیه به یکدیگر آغاز شده و در قالب‌هایی متفاوت توسعه یافته‌اند.

هدف این نوشتار بحث درباب تربیت دینی و امکان آن در حد ذات آن نیست؛ این خود نیازمند تحقیقی جداگانه است و آثار پژوهشی بسیاری در این زمینه نگاشته شده، بلکه هدف، پرداختن به مسئولیت فلسفه و اشتراکات و افتراقات فضای فکری فیلسوفان غربی و مسلمان با تربیت، و بویژه تربیت دینی است. چنین بحثی میتواند ماهیت تغییرات بنیادی پدید آمده در حوزهٔ تربیت دینی را وضوح بیشتری ببخشد. افزون بر این، از آنجاکه سعی نگارندگان بر آن بوده که نشان دهند چگونه نظام معرفتی فلسفه میتواند بر جریان‌های تربیت دینی اثرگذار باشد، تمرکز بر مسئولیت فلسفه از حوزهٔ فردی (فیلسوف) به حوزه‌ی

۱۰۲



سال ۱۶، شماره ۱
تابستان ۱۴۰۴

عام (فلسفه) ارتقا یافته است؛ این تغییر برای دستیابی به هدف مقاله، ضروری بوده است. در این میان، چرایی گزینش شخصیهایی که به دیدگاه آنها پرداخته میشود، اهمیت می‌یابد. مباحث این پژوهش با گزینش نمایندگانی از دو مکتب شاخص در فلسفه غرب، یعنی مکتب یونان باستان و فلسفه تحلیلی، و حکمت متعالیه که مکتبی شاخص در فلسفه اسلامی است، دنبال شده است. ملاک این گزینش، در وهله نخست، محوریت دیدگاه افرادی از آن مکاتب است که بیش از دیگران، به امکان یا عدم امکان تربیت دینی اهتمام ورزیده و درمورد موضوع پژوهش یعنی، مسئولیت فلسفه و تربیت دینی به بحث و ارائه فرضیه پرداخته‌اند. دوم اینکه، چون با یونانیان در آغاز اندیشه عقلانی در اروپا قرار میگیریم و ویژگی بیزمان بودن بیشتر اندیشه‌های یونانی، امکان عرضه آن بصورتی جدید را به خواننده معاصر میدهد (گاتری، ۱۳۹۵: ۲)، از بین فیلسوفان غربی، آراء افلاطون در مقام نماینده مکتب فلسفی یونان باستان و موافق با امکان تربیت دینی برگزیده شده است. در میان مخالفان تربیت دینی در دوران معاصر، اندیشه‌های پل هرست، از فیلسوفان تحلیلی تربیت، بیشتر مورد توجه بوده و در میان فیلسوفان اسلامی، ملاصدرا که آراء او در موافقت با تربیت دینی است، انتخاب شده است.

درباره تربیت دینی پژوهشهایی متعدد انجام شده است (از جمله: دنبلی و دیگران ۱۴۰۲؛ سلطانی کوهانستانی، و فنی اصل ۱۳۹۸؛ خجسته مهر و دیگران ۱۴۰۲؛ رحیم‌پور و بیادار، ۱۳۹۵؛ سبحانی نژاد و دیگران ۱۳۹۳؛ باقری، ۱۳۷۹). این پژوهشها عمدتاً به تبیین مفهومی تربیت دینی در چارچوب آموزه‌های دینی، فلسفی یا استخراج مؤلفه‌های تربیت دینی پرداخته‌اند، و در هیچکدام نسبت میان مسئولیت فلسفه و تربیت دینی، بویژه در تقابل یا تعامل سنتهای فکری اسلامی و غرب، مورد توجه نظاممند قرار نگرفته است. ضرورت پژوهش حاضر، در پر کردن این شکاف دانشی از طریق بازخوانی مسئولیت فلسفه و ارتباط آن با تربیت دینی در افق فکری حکمای مسلمان و غربی، و ارائه الگویی مفهومی در این زمینه بوده است. ضرورت دیگر، توضیح این نکته بود که برخلاف فلسفه تربیت معاصر غرب، برخی از مؤلفه‌های تربیت دینی در سنتهای فلسفی غیرتوحیدی غرب نیز ظهور داشته‌اند و این امر میتواند راه را برای تحلیل و فهم عمیقتر نظامهای تربیتی سکولار معاصر هموار سازد.

۱۰۳



سلطانی کوهانستانی، مصباحی جمشید؛ از مسئولیت فلسفه تا تربیت دینی ...

مبانی نظری

ماهیت تربیت دینی

درباره ماهیت تربیت دینی، میان نظریه پردازان آن اجماع کامل وجود ندارد. بعضی محققان، عقلانیت، اخلاق، عبادت، احکام دینی، تقوای پرهیز در برابر تقوای حضور و ارزیابی همراه با طرد و انتخاب را از مؤلفه های آن دانسته اند (باقری، ۱۳۷۹: ۳۵-۲۸). با وجود این، در اغلب دیدگاه های ناظر به دین توحیدی، تربیت دینی نوعی تربیت منظم و هدفمند در راستای ایمان به وجود خداوند و ارتباط انسان و کل هستی با حق تعالی و دربرگیرنده تمامی جنبه های رشد انسان است. تمرکز تربیت دینی بر شکوفایی فطرت از طریق زندگی عقلانی-اخلاقی-دینی و در نهایت، شهود خداوند است. این نوع تربیت، دین را نه تنها بعنوان مجموعه ای از ارزشها، بلکه بعنوان منبعی برای معرفت و جهت گیری در زندگی در نظر میگیرد (سبحانی نژاد و دیگران، ۱۳۹: ۵۸). در تربیت دینی، انگیزه های اخلاقی با کمک انگیزه های دینی تقویت میشوند. همین ویژگیها باعث تمایز آن از تربیت معنوی میشود که بیشتر بر تجربه های شخصی و درونی تأکید دارد. عمل فرد دیندار، حاصل علم فاعل و انطباق آن عمل با خواست خداوند است. برخلاف تربیت دینی، در تربیت سکولار، نه شکوفایی فطرت آدمی بلکه شکوفایی استعداد های او بر مبنای انسان محوری و جدایی از خداوند هدف تربیت در نظر گرفته شده است (Webster, 2004: pp. 10-16).

فلسفه قدسی افلاطون

افلاطون، برجسته ترین فیلسوف باستان است. روش فکری او را که یک روش عقلی-عرفانی است، روش اشراقی نامیده اند. ملاصدرا افلاطون را از بزرگان حکما، اهل سیر و سلوک، عرفان و حکمت دانسته و او را «افلاطون الهی» خطاب میکند (سجادی، ۱۳۸۷: ۴۹۱). افلاطون در جمهوری (کتاب هفتم) «کمال یافتن انسان» را هسته اصلی مسئولیت فلسفه میداند که در برابر سنت ایستا و سطحی نگر سوفسطائیان و شاعران قرار دارد. او به عالم محسوس و عالم معقول یا الهی (مُثُل) معتقد است. در رأس مُثُل، مثال خیر (خداوند) قرار دارد که شبیه خورشید در جهان محسوس است؛ عالیتترین

۱۰۴



سال ۱۶، شماره ۱
تابستان ۱۴۰۴

حقیقت، مبدأ هر هستی و هر معرفتی. انسان تنها موجود عاقل و دارای فطرت الهی است که میتواند به شناخت مثال خیر دست یابد. مسئولیت فلسفه، هدایت انسان در فرایند تربیتی عقلانی و اخلاقی، بسوی انضباط نفس و شناخت مثال خیر است. در این مسیر، نفس با شبیه شدن به مبدأ الهی، خودش و خداوند را میشناسد. بهمین دلیل در نگاه افلاطون، غایت تفکر فلسفی (مثال خیر) با هدف تربیت (تشبه به مثال خیر) یکی میشود. فلسفه بمعنای طی کردن مراتب کمال انسانی است و فیلسوف، با بهره‌گیری از روش دیالکتیک که حرکتی پویا ایجاد میکند، نقشی اساسی در این مسیر دارد. افزون بر این، افلاطون اصول حاکم بر جامعه انسانی را بازتابی از نظم الهی جهان، و هماهنگی کیهانی را نمادی از نظم اخلاقی میداند (نصر، ۱۳۹۳: ۱۱۶).

جامعه زمان افلاطون تحت تأثیر تجربه‌گرایی، شکاکیت و نسبی‌گرایی سوفسطائیان و شاعران بود که ادعای دانش داشتند ولی فاقد معرفت بودند. در نتیجه، آنچه عرضه میکردند تنها تصویری از حقیقت بود. به اعتقاد افلاطون، نتیجه تسلط این جریانها بر ذهن مردم، بی‌بصیرتی عمومی و رهبری «نابینایان» بر «نابینایان» است که به نابودی جامعه می‌انجامد (Republic, VI:484). افلاطون فلسفه را مسئول نجات انسان از این وضعیت، از طریق معرفت‌بخشی همراه با تربیت میداند. فیلسوف ابتدا باید این الگوهای غلط را اصلاح و نقد کند، و سپس حقیقت را آشکار سازد. محور اصلی این انتقاد در حوزه معرفت است؛ زیرا تمرکز سوفسطائیان و شاعران بر جهان محسوس بود که بزعم افلاطون، تنها سایه‌یی از عالم الهی است (جمهوری، کتاب ششم: تمثیل خط) و درباره آن فقط میتوان گمان داشت، نه معرفت (Cratylus, 439-440). بباور افلاطون، تا زمانی که انسان در دام حواس است، به معرفت نخواهد رسید (Phaedo, 65-66)؛ تنها راه دستیابی به معرفت، تربیت نفس از راه تزکیه و تشبیه به خداوند است (Phaedrus, 247a-251c). بدین ترتیب، افلاطون در برابر سنتی قرار میگیرد که با شعارهایی مانند «انسان معیار همه چیز است»، به نسبی‌گرایی و اومانیزم روی آورده و از خداوند غافل شده بود. او در مقام فیلسوف، مفاهیم «شدن» و «هستی» را بازآفرینی کرده و معتقد است «شدن» در تضاد با «بودن» نیست، بلکه تابع آن است؛ به این معنا که انسان، در حرکت مداوم خود در مسیر هدفی الهی، خود را به کمال انسانی و سعادت راستین، یعنی شهود خداوند نزدیک و نزدیکتر میکند (جمهوری، کتاب ششم: تمثیل

خطا). بنابراین، مسئولیت فلسفه «تمرین مرگ» است، نه بمعنای سکون، بلکه «بمعنای رهایی از علایق و هواهای نفسانی»، «گام نهادن در سیر و سلوک تدریجی تزکیه و تهذیب نفس» برای کسب معرفتِ توأم با عمل.

افلاطون این تمرین را در تمثیل غار اینگونه نشان میدهد: زندانیان در بند داخل غار با راهنمایی فیلسوف از تاریکی غار (جهل و هواهای نفسانی) خارج شده و به مشاهده خورشید (شهود خداوند) نایل میشوند (همان، کتاب ششم و هفتم: تمثیل خط و غار). «کل این سیر صعودی که با اولین رویگردانی از غار شروع میشود، نشان‌دهنده مراحل آموزش و پرورش تهذیب یافته‌یی است که خود افلاطون تجویز میکند» (Guthrie, 1975: p. 515). این سیر صعودی، یعنی گذر از محسوس (داخل غار) و رسیدن به معقول (جهان خارج از غار)، عروج نهایی روح و اتصال آن با عالم الهی با کمک مثال خیر (خداوند) است و «اصل و اساس دیالکتیک را که روش اعلاّی معرفت است، تشکیل میدهد» (مر، ۱۳۸۳: ۶۷). مربّیِ نایل‌شده به شناخت مثال خیر (خداوند)، فیلسوف-پادشاه است که باید بار دیگر به غار (جامعه) بازگردد و وارد فعالیتهای تربیتی-سیاسی شود، زیرا هدف افلاطون از تربیت، تنها تربیت طبقه‌یی خاص نیست، بلکه تحول انسان و رسیدن کل جامعه به سعادت است (Republic, VII:519).

اگرچه از نظر افلاطون فلسفه هدایت اراده، انگیزه‌ها و عقل بسوی خداوند است و روح فلسفی میتواند بوسیله فرایند سخت عقلانی و اخلاقی انضباطِ نفس بسیاری از حقایق را بشناسد (گاتری، ۱۳۹۵: ۱۰-۱۱)، اما همه افراد بشر قابلیت تربیت ندارند. بزعم وی، فقط پیروان خداوند با فطرت الهیشان بدنال کشف حقیقت خدایی خود میروند. این نیاز باعث میشود تمام توجهشان به خدا معطوف شود و چون با خدا در ارتباطند، از او الهام میگیرند و رفتارهای او را در حد توان انسانی، برای زندگی خدایی بکار میگیرند (Phaedrus, 252e-253a). در جهان محسوس، انسان بدلیل داشتن فطرت الهی، خویشاوند و شبیه مثل است (Timaeus, 90a-b) اما اگر مستعد تربیت صحیح و از آن برخوردار باشد، در خوی نیک به جایی خواهد رسید که هیچکس با او برابری نمیکند. این همان فیلسوف-پادشاه است که بعد از رسیدن به چنین مقامی، هم الگو و هم مربی تربیتی دیگران خواهد بود (Republic, VI:495).

۱۰۶



سال ۱۶، شماره ۱
تابستان ۱۴۰۴

«فیلسوفان با الگو قرار دادن مثل برای خود و جامعه، فعالیت بشری را بصورت انعکاسی هرچه منطبقتر بر واقعیت معقول درمی‌آورند» (تیلور، ۱۳۹۲: ۲۷۵) و «با قرار دادن امور اصیل بجای امور قراردادی، از طریق حیرتی مابعدالطبیعی، انقلابی اخلاقی پدید می‌آورند» (همان: ۵۶۷). افلاطون «حقیقت دینی را مطلقاً با حقیقت فلسفی یکسان میگیرد و حقیقت الهی با بالاترین متعلقات تفکر فلسفی یکی است... برای افلاطون فلسفه بیشتر سلوک اخلاقی است، پر کردن کل انسان با وجود حقیقی و نامتناهی است» (Zeller, 1876: p. 494).

فلسفه تحلیلی سکولار

در دوران معاصر، فیلسوفان تحلیلی تربیت، مسئولیت فلسفه را تحلیل دقیق زبان و تنویر مفاهیم میدانند. آنها فلسفه را بر پایه علم تجربی بنیان مینهند و معتقدند وظیفه اصلی فلسفه، جلوگیری از سوء تفاهم در اندیشه و فراهم کردن زمینه‌ی برای تحلیل عقلانی علم است. بدین ترتیب، در فلسفه تحلیلی، تغییر اساسی در مسئولیت فلسفه رخ داد، بگونه‌ی که هم مسئولیت فلسفه و هم نسبت آن را با تربیت، از تعبیر سنتی آن جدا ساخت. فیلسوفان تحلیلی، تربیت دینی را نقد میکنند و آن را خارج از حوزه فلسفه میدانند، زیرا بیاور آنها، فلسفه باید بیطرف و نقادانه در همه حوزه‌ها، از جمله دین و اخلاق، عمل کند و از تحمیل باورهای قطعی خودداری نماید (Negel, 1936). در فلسفه تحلیلی، فلسفه فقط در خدمت علم است تا با تحلیل منطقی و مفهومی، ادعاهای علمی را شفاف کند و مانع از تبدیل آنها به اسطوره شود. همچنین فلسفه مسئول بررسی عناصر غیرتجربی شناخت انسان است (Ibid). بر همین اساس، از دیدگاه فیلسوفان تحلیلی تربیت، عقلانیت و عینیت دو معیار اصلیند، و تنها برنامه درسی‌یی که از نظر آنها عقلانی و قابل دفاع است، برنامه‌ی است که بر مبنای تحلیل عقلانی استوار بوده و از لحاظ تجربی نیز عینی و قابل ارزیابی باشد (هرست و پیترز، ۱۳۸۹: ۱۳۰). بنابراین، از نگاه فیلسوفان تحلیلی تربیت، هر امر الزام‌آوری مانند دین، چون با تحمیل باورهای قطعی همراه است و روح پرسشگری، خلاقیت و نقد را محدود میکند، از حوزه تربیت کنار گذاشته میشود.

۱۰۷



سلطانی کوهانستانی، مصباحی جمشید؛ از مسئولیت فلسفه تا تربیت دینی ...

سال ۱۶، شماره ۱
تابستان ۱۴۰۴
صفحات ۱۲۴-۱۰۱

بدین ترتیب، استدلال بر سر امکان یا عدم امکان منطقی تربیت دینی، یکی از وظایف اصلی فیلسوفان تعلیم و تربیت تحلیلی شد. این بحث بیش از همه توسط پل هرست (با دو دوره فکری) در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ بعنوان نماینده مخالف با امکان منطقی تربیت دینی آغاز گردید و در سالهای بعد توسط محققان دیگر پیگیری شد. از منظر هرست متقدم، هدف تعلیم و تربیت گسترش دانش انسانی است (همانجا) و وظیفه آن، کمک به شکوفایی، پرورش خلاقیت و هدایت انسان بسوی زندگی فضیلت‌مندانه از طریق زدودن خطا از فکر و عمل با تکیه بر عقل است. این عقل، کاملاً بیطرف و فارغ از هرگونه باور جزمی عمل میکند. هرست مدعی است این نوع تعلیم و تربیت همان «تربیت لیبرال»، و منشأ آن در فلسفه یونان باستان است (Hirst, 1974: p. 31). بر همین اساس، از دیدگاه هرست، بدلیل ارزش ذاتی عقل، تربیت باید بر معرفت عقلانی استوار باشد (هرست و پیترز، ۱۳۸۹: ۷۱) و هدف آن، آموزش اشکال مختلف دانش یا همان تعلیم و تربیت لیبرال باشد. نتیجه چنین تربیتی، شکوفایی ذهن و پرورش خلاقیت است که تنها در بستر تربیتی غیردینی تحقق می‌یابد (Hirst, 1969: p. 142)، زیرا بیاور هرست، تربیت دینی بدلیل تحمیل باورهای قطعی و الزام به عمل بر اساس آنها، با تربیت اصیل که مبتنی بر تفکر نقادانه و زندگی خلاقانه است، ناسازگار و حتی متناقض است.

از نظر او، اصول تربیتی باید از استدلالهای عقلانی قابل آزمون عینی استنتاج شوند، درحالیکه مبانی تربیت دینی چنین ویژگی‌یی ندارند. البته به اعتقاد او، میتوان دین را در نظام آموزشی گنجانده، اما نه بعنوان منبع اصول تربیتی، زیرا هر حوزه دانشی باید استقلال منطقی و روش‌شناختی خود را حفظ کند و ورود مفاهیم بیرونی به آن، بمعنی نفی این استقلال است (Ibid, pp. 142-148). از سوی دیگر، از نظر هرست، محتوای نظام آموزشی باید مبتنی بر «اشکال دانش» باشد؛ یعنی حوزه‌هایی از معرفت که گزاره‌های آنها از نظر تجربی یا منطقی قابل بررسی و داوری هستند. در این چارچوب، باورهای دینی، بویژه باورهایی که ناظر به حقایق متافیزیکی هستند، چنین قابلیت‌یی ندارند، زیرا نه بطور تجربی قابل آزمونند و نه معیارهای عمومی برای صحت و سقم آنها وجود دارد. از اینرو، دین نمیتواند بمثابة یک شکل معرفتی مستقل و موجه در آموزش گنجانده شود.

هرست میان «دانش دینی» و «باور دینی» تمایز قائل می‌شود. بیاور او، دانش دینی را میتوان بصورت توصیفی، تاریخی یا پدیدارشناختی مطالعه کرد؛ بدون نیاز به ایمان. اما در تربیت دینی رایج، هدف نه صرفاً فهم دین، بلکه انتقال باورهای دینی بعنوان حقیقت است. به اعتقاد وی، چون فهم هر نوع معرفتی نیازمند پذیرش معیارهای عقلانی برای تشخیص درستی یا نادرستی گزاره‌هاست، و چون باورهای دینی از این معیارها تبعیت نمیکنند، آموزش مبتنی بر آنها را نمیتوان تربیت نامید، بلکه باید آن را تلقین دانست (Idem, 1965: p. 184). هرست در دوره دوم فکری خود، معتقد میشود که در تعلیم و تربیت، تأکید صرف بر عقلانیت کافی نیست، زیرا هدف تربیت تحقق انسان اجتماعی و فردی است و باید تمامی جنبه‌های زندگی فرد مدنظر قرار گیرد (Idem, 1993: pp. 195-197; Idem, 1999: pp. 72-93). بطور کلی، فیلسوفان تحلیلی بدلیل نگاه تجربی و کمی به تربیت، تلقی دین بمثابة حوزه‌یی غیرعقلانی و تأکید بر علمی‌بودن تربیت در معنای تجربی آن، همچنین باور به انتقال اخلاقی و غیرتحمیلی تربیت، امکان تربیت دینی را در مقام علم و عمل نفی میکنند (مصباحی جمشید، ۱۳۹۸: ۳۳).

مکتب الهی ملاصدرا

در حکمت متعالیه، هدف فلسفه، کمال یافتن انسان در علم و عمل از طریق دست یافتن به معرفت حقیقی یا شهود خداوند در حد طاقت بشری است. از دیدگاه ملاصدرا، انسان، غایت آفرینش و خلیفه خداوند است (ملاصدرا، ۱۳۶۰: ۹۷). آدمی بمانند قرآن دارای ظاهر و باطن است، ظاهر آن در جهان ماده و باطن آن در عالم آخرت است (همو، ۱۳۶۶: ۱۱۳/۱). انسان بدیعترین مخلوق عالم امکان، علم او لمعه‌یی از نور علم خداوند و وجودش آینه شمس خداوند است (همان: ۳۶۷). نفس انسانی اگرچه از عالم غیب است اما بین او و واجب تعالی فاصله افتاده و قوام وجودی او ضعیف گشته و به اندازه تعلق و توجهش به بدن، از خودش، غایب و پنهان است. در نتیجه، کمال نفس در گرو طی کردن مراتب کمال و رسیدن به تجرد کامل و اتحاد با عقل فعال است (همو، ۱۳۸۶: ۵۱۹-۵۱۷) که غایت خلقت او نیز هست (همان: ۵۲۳). بنابراین، حقیقت آدمی و سعادت او در حکمت متعالیه دارای جایگاهی بس عظیم است؛ بگونه‌یی که ملاصدرا غایت فلسفه را بکمال رساندن انسان از

۱۰۹



سلطانی کوهانستانی، مصباحی جمشید؛ از مسئولیت فلسفه تا تربیت دینی ...

سال ۱۶، شماره ۱
تابستان ۱۴۰۴
صفحات ۱۲۴-۱۰۱

جهت علم و عمل دانسته و معتقد است غایت حکمت، استکمال نفس آدمی در عقل نظری و عقل عملی یعنی تشبیه یافتن انسان به خداوند است (همو، ۱۹۸۱: ۲۰/۱). او تشبیه به اله را از طریق فرایند تربیت و در ظل آموزه‌های دین ممکن میداند.

از نظر ملاصدرا، رسیدن به حقایق پنهان این جهان، بدون ریاضتها و تحمل دشواریهایی در کسب علم و عمل میسر نیست. از نظر او تا مرد حکمتجو از فطرت نخستین^(۱) و خام خود بیرون نیاید و جامه «فطرت ثانی»^(۲) را در بر نکند، به حقایق نمیرسد و چشم و گوش او همان را خواهد دید و شنید که جانوران میبینند و میشنوند (همو، ۱۳۸۷: ۲۹۸). البته اگر فطرت ثانی به رذائل اخلاقی خو گرفته باشد، خلاف فطرت اولیه است و تذکر، تربیت و هدایت مفید فایده نخواهد بود (همو، ۱۳۴۰: ۱۱۵)، اما اگر انسان با نور معرفت و تخلق به اخلاق الهی، به مقام خلافت دست یابد، چنین کسی اگر دارای دیگر صفات حاکم باشد (همو، ۱۳۶۰: ۳۵۸-۳۵۷)، اولین نقشی که بر عهده دارد، حاکمیت جامعه است. تخلق به اخلاق الهی بیش از همه با «عبادت» و «سیر و سلوک» حاصل میشود (همو، ۱۳۸۱: ۱/۱۸۷)، زیرا اگرچه عبادت، تزکیه نفس و در نتیجه تشبیه به مبدأ اعلی و معرفت حقیقی را بدنبال دارد (همو، ۱۳۴۰: ۷۴)، اما بتنهایی امری مطلوب نیست.

بحث و تحلیل

پیوند مسئولیت فلسفه و تربیت دینی

مسئولیت فلسفه و ارتباط آن با تربیت دینی، از منظر فیلسوفان غربی ناظر به دو دوره فلسفی در غرب است: دوره قدیم با محوریت آراء افلاطون، و دوره جدید و معاصر با محوریت آراء فیلسوفان تحلیلی تربیت. فیلسوفان یونان باستان بر پایه فطرت الهی انسان، توانایی نفس برای درک حقایق الهی و تزکیه نفس، وظیفه اصلی فلسفه را بازگشت به فطرت میدانند. اما فیلسوفان جدید و معاصر، بویژه فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، فلسفه را محدود به بررسی پدیده‌ها با روش تجربی میپندارند و به حقایق الهی یا مابعدالطبیعی توجهی ندارند. آنها شناخت مابعدالطبیعی را برای درک فلسفه کنار گذاشته، آموزه‌های الهی را که با علم تجربی سازگار نیستند، رد کرده و دیدگاههای تربیتی خود را بر همین اساس تنظیم میکنند.

۱۱۰



سال ۱۶، شماره ۱
تابستان ۱۴۰۴

در میان فیلسوفان باستان، افلاطون توجهی ویژه به تربیت داشته و پیوندی عمیق میان فلسفه، دین و تربیت برقرار کرده است. از نظر افلاطون، فلسفه یک دانش نظری نیست، بلکه نوعی تربیت یا هنر «شکوفای فطرت الهی انسان» است؛ یعنی بیرون آوردن انسان از تاریکی نادانی بسوی نور حقیقت و شباهت یافتن به خداوند (مثال خیر). در این پیوند، منظور از دین، نه یک شریعت خاص یا دین یونانی یا دین توحیدی، بلکه نظامی برخورددار از آموزه‌های اصلی ادیان توحیدی است، مانند باور به خدا، ایمان، عقل‌گرایی، فطرت‌محوری، اخلاق، تلاش برای شبیه شدن به خداوند و پیوند با حقیقتی متعالی. با اینکه افلاطون بمعنای دقیق کلمه پیرو دین توحیدی نبوده، غایت تربیت را در رسیدن به خداوند و شناخت او میداند که نوعی شهود حقیقت فراتر از واقعیت‌های مادی است. این دیدگاه‌ها، بویژه در نظریه «مثال خیر»، آموزه «فیلسوف-پادشاه» و نقش هدایتگر حکیم در جمهوری دیده میشود. بنابراین «تربیت دینی» در منظومه معرفتی افلاطون بمعنای تربیتی است که با شکوفایی فطرت، امکان شناخت و شهود خداوند (مثال خیر) را فراهم میکند و با تزکیه نفس و عقلانیت همراه است.

از این دیدگاه، افلاطون حامی تربیت دینی است و این را مسئولیت واقعی فلسفه میداند؛ که بررسی اندیشه او را در حوزه تربیت دینی توجیه‌پذیر میسازد. اساس این تربیت، شناخت عالیت‌ترین الگو، یعنی شناخت خداوند است که به اعتقاد افلاطون، شرط ضروری حاکمیت حاکم یا فیلسوف-پادشاه است (یگر، ۱۳۷۶: ۱۲۴۱). چنین تربیتی، در نهایت، دینی است؛ نه بمعنای دین رسمی یونانی، بلکه بمعنای هدایت انسان بسوی تشبه به امری الهی است. این تربیت، فرایندی منظم، عقلانی و اخلاقی است که هدفش شکوفایی فطرت انسان و شباهت او به خداوند است. از اینرو، ایده بنیادینی که افلاطون مطرح میکند، این است: متعلق واقعی معرفت، مثل بویژه مثال خیر است و فقط از طریق شکوفایی فطرت الهی با تزکیه و تطهیر نفس که نوعی تربیت است، بدست می‌آید. درحقیقت، تلاش افلاطون اینست که تربیت را بر اساس فطرت الهی انسان، معرفت به حقایق و فضایل اخلاقی تعریف کرده و آن را به خداوند و شهود آن ربط دهد. در فلسفه افلاطون، فهم حقیقت متعالی نه از طریق پرسیدن ماهیت آن، بلکه با پرسیدن چگونگی رسیدن و شباهت به آن حاصل میشود و این مسئولیت فلسفه است.



این دیدگاه، برخلاف فلسفه تحلیلی تربیت است که وجود حقیقت متافیزیکی و نقش عقل در شناخت آن را نمیپذیرد و بنابراین، تربیت دینی را قبول ندارد. هرست، در دوره نخست فکریش، وظیفه اصلی فلسفه را صرفاً تحلیل زبان و پالایش مفاهیم از گزاره‌های غیرتجربی، جزمی و آزمون‌ناپذیر میدانند. از این منظر، آموزه‌های دینی بدلیل فقدان معیارهای عقلانی و تجربی، اساساً خارج از حوزه معرفت توجیه‌پذیر قرار میگیرند. بهمین دلیل، نه تنها پیوندی میان فلسفه و تربیت دینی برقرار نیست، بلکه چنین پیوندی از نظر او متناقض و غیرموجه است. باور هرست، هر نظام تربیتی که بجای پرورش عقل، بر القاء ایمان تکیه کند، با رسالت فلسفه در تعارض است. او حتی در دوره دوم فکریش، با وجود تعدیل دیدگاهها، همچنان فلسفه را تنها ناظر بر تبیین عقلانی تربیت و رشد فردی-اجتماعی انسان میدانست، نه ابزاری برای سلوک الهی انسان یا وصول او به حقیقتی الهی. بنابراین، از منظر هرست، مسئولیت فلسفه در نسبت با تربیت دینی، نه تأییدی بلکه انتقادی و تفکیک‌گر است.

مایکل هند در مقاله «تربیت دینی و انتخاب دینی»، به نقد دو موضوع مهم فیلسوفان تحلیلی تربیت پرداخته است: یکی، اختیار در انتخاب باورهای دینی و دیگری، ناسازگاری تربیت دینی اجباری. او با اعتقاد به اینکه باورها بیشتر بر پایه شواهد و استدلال شکل میگیرند نه اراده آزاد فرد، به انتقاد از دیدگاه هرست میپردازد که بر اساس آن، تربیت دینی را در تعارض با تفکر انتقادی دانسته و معتقد است در تعلیم و تربیت دینی به دانش‌آموزان امکان انتخاب آگاهانه از بین مسیرهای دینی و غیردینی داده نمیشود. هند نتیجه این دیدگاه را امکان سوق دادن فرد به پذیرش باور نادرست میداند و میگوید: آموزش تفکر نقادانه و منطقی به کودکان ضروری است اما ضرورت آموزش تفکر انتقادی به این معناست که مدارس به کودکان آموزش دهند چگونه بشکلی منطقی و مبتنی بر شواهد، به بررسی و نقد باورهای مختلف بپردازند و سپس به درکی درست از حقیقت برسند. از این منظر، هدف اصلی تربیت دینی در مدارس باید هدایت دانش‌آموزان بسمت جستجوی حقیقت واقعی باشد، نه صرفاً تطابق باورها با تمایلات شخصی آنها. بنابراین، پرسش کلیدی قابل طرح این است: «کدامیک از ادعاهای دینی از نظر منطقی و تجربی صحیح است؟»، نه اینکه «کدام باور با شخصیت من سازگارتر است؟» (Hand, 2015: pp. 31-39).

به اعتقاد هند، برخلاف نظر هرست، تربیت دینی غیراقراری، بمعنای انتقال فهم دین بدون الزام به پذیرش باور، از نظر منطقی ممکن است. هدف چنین تربیتی، کمک به دانش‌آموزان برای درک مفاهیم دینی بصورت بیطرفانه و مبتنی بر معیار حقیقت است، نه القاء ایمان یا باوری خاص. بنابراین، تربیت دینی میتواند بدون الزام اعتقادی و بشکل عقلانی و بیطرفانه انجام شود. او در کتاب امکان تربیت دینی (۲۰۰۶) نیز ضمن تحلیل آراء هرست، به این پرسش پاسخ میدهد: آیا منطقیاً میتوان مفاهیم دینی را به دانش‌آموزان آموزش داد، بدون اینکه آنها را به دین یا باور خاصی ملزم کرد؟ او ابتدا نقد مخالفان تربیت دینی را مطرح میکند که معتقدند تربیت دینی غیراقراری (آموزش بدون الزام به باور) منطقی نیست، چون فهم دین مستلزم پیش‌فرض داشتن باور است. عبارت دیگر، معلم نمیتواند مفاهیم دینی را بدون متقاعد کردن دانش‌آموزان به قبول یا رد برخی گزاره‌ها آموزش دهد. به اعتقاد هند، اما چیزی که تربیت دینی غیراقراری را از تربیت دینی اقراری متمایز میسازد، دقیقاً همین «متقاعد ساختن» است. تربیت دینی غیراقراری بمعنای انتقال فهم دین بدون الزام به پذیرش باور است که از نظر منطقی ممکن است، زیرا هدف چنین تربیتی، کمک به دانش‌آموزان برای درک مفاهیم دینی بصورت بیطرفانه و مبتنی بر معیار حقیقت است، نه القاء ایمان یا باوری خاص، و چنین چیزی کاملاً ممکن است (Idem, 2006: pp. 1-23; 151-155).

در میان اندیشمندان اسلامی، در فلسفه ملاصدرا، مسئولیت فلسفه با تربیت دینی تلاقی میکند، زیرا در اندیشه وی، غایت حکمت و غایت تربیت با هم هماهنگند. کمالی که انسان از طریق تربیت به آن میرسد، تجلیگاه اوج مسئولیت انسان در برابر هستی است. این تربیت، با تبیین مفاهیم نفس، فطرت اولیه و ثانویه، سیر و سلوک، عبادت و اتحاد نفس با عقل فعال ترسیم میشود. از منظر ملاصدرا، تربیت با ابتدا بر فطرت الهی انسان از اصلاح ظواهر شروع شده، با تهذیب درون و دریافت معارف، به اتحاد با عقل فعال و شهود حقیقت ختم میشود. در اینجا، مسئولیت فلسفه، تربیت خلیفه‌الله است و یقیناً چنین تربیتی، دینی است. فلسفه‌یی که نتواند آدمی را از «نفس ناطقه بالقوه» به «عقل بالفعل» و مقام خلیفه‌اللهی ارتقا دهد، از نظر ملاصدرا نه فلسفه است و نه صاحب مسئولیت. اساس چنین تربیتی، آغاز



کردن از فطرت الهی انسان و شکوفا شدن در جهان مادی است که همان عناصر اصلی در تربیت دینی محسوب میشوند.

در فرایند تربیت دینی، برای خروج انسان از مرتبهٔ جهل و ظلمت و رسیدن به مرتبهٔ معرفت حقیقی یا شناخت خداوند، سیر و سلوک نیز لازم است. عبادت و سیر و سلوک، لوازم تربیتی در تشبه به اله محسوب میشوند. ملاصدرا مطابق با سنت عرفا، این سیر و سلوک را در چهار سفر عقلی بیان کرده که در حقیقت، سیر تکاملی تربیت جسمی و روحی فیلسوف و همان مسئولیت فلسفه است و با آن تطابق تام دارد. اولین سفر، سیر و سلوک علمی و عملی، و دارای چهار مرحله است: الف) تهذیب ظاهر بوسیلهٔ انجام عبادات و دوری از گناهان؛ ب) تطهیر باطن از ملکات رذیله و اخلاق دنییه؛ ج) مشاهدهٔ صورتهای علمی؛ د) فنای نفس از ذات خود و مشاهدهٔ خداوند و ملکوت او (ملاصدرا، ۱۳۸۱: ۲۷۶-۲۷۵). با اتمام این سفر، حجابهای سه مقام اصلی انسان یعنی، نفس، قلب و روح کنار رفته، باطن نفس منور و ذات او در خداوند متعال فانی میشود. در سفر دوم، سالک بوسیلهٔ خداوند میشوند، میبیند و امور را در دست میگیرد. در سفر سوم، با بهره‌مندی از معارف و افعال الهی و بدلیل التفات کامل به خداوند، با خواست خداوند، برای سالک بهره‌ی از نبوت حاصل میشود (همو، ۱۳۸۶: ۵۴). در سفر چهارم، سالک با سیر میان مخلوقات و جهان طبیعت، حقیقت، سود و زیان مخلوقات در دنیا و آخرت و اختلاف درجات انسانها در قرب و دوری از خداوند متعال، آگاه میشود و بهمین دلیل، خود را مسئول امر و نهی و بیان احکام الهی میداند (همانجا). بر اساس چنین بیاناتی در فلسفهٔ ملاصدرا، مشهود است که هدایت آدمی و وصول او به کمال، با تربیت فلسفی که تربیتی عام و شامل تکامل جسمی-روحی و تربیت دنیوی و دینی است، میسر خواهد بود. مسئولیت فلسفه، تربیت انسان اخلاقی-عقلانی یا همان انسان دارای تربیت دینی است، زیرا بنیاد فلسفه بر تربیت دینی نهاده شده است. در رویکرد ملاصدرا، فلسفه نه تنها روش تربیت دینی را دارد بلکه خود فلسفه، نوعی تربیت دینی است و در رأس همهٔ امور قرار دارد.

بطور کلی، نزد حکمای الهی (همچون افلاطون و ملاصدرا) رابطه‌ی ایجابی میان مسئولیت فلسفه و تربیت دینی برقرار است. در تفکر فیلسوفان سکولاری مانند هرست، این رابطه انکار میشود و نزد منتقدان فیلسوفان غربی معاصر (هند)، پیوند مسئولیت فلسفه با

تربیت دینی صرفاً به تحلیل مفهومی بیطرفانه تقلیل می‌یابد. نزد فیلسوفان الهی (افلاطون و ملاصدرا)، تربیت دینی بمنزله تجلی عینی مسئولیت فلسفه در نسبت با حقیقت الهی است. تربیت دینی، نه امری پسینی و تابع مسئولیت فلسفه، بلکه افقی پیشینی و بنیادین است که تحقق آن، همان تحقق مسئولیت فلسفه است. بعبارت دیگر، تربیت دینی نتیجه فلسفه نیست، بلکه فلسفه در بطن خود، تربیت دینی را به همراه دارد. در چنین خوانشی، سخن گفتن از نسبت مسئولیت فلسفه با تربیت دینی، نه از سنخ نسبت‌های موضوع و محمول یا مبنا و نتیجه، بلکه از جنس تشخیص وجودی مسئولیت فلسفه در صورت تام تربیتی آن، یعنی تربیت دینی است. این بیان ناشی از مبانی متفاوت حکمای الهی با فیلسوفان سکولار معاصر غربی، بویژه فیلسوفان تحلیلی تربیت در سه حوزه هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی است.

ارتباط هستی‌شناسی و تربیت دینی

در پیوند تربیت دینی و هستی‌شناسی، مهمترین عنصر، پذیرش یک نظام وجودی هماهنگ با توحید است. در فلسفه‌یی که مسئولیت آن تبیین واقعیت سه‌گانه خدا، جهان و انسان بر مبنای امری الهی باشد، تحقق تربیت دینی مورد انتظار است. در فلسفه‌های افلاطونی و صدرایی، مسئولیت فلسفه، در عمیقترین معنا، پاسخگویی به پرسشهای بنیادین وجودی انسان است. این پرسشها از کیستی و چستی انسان آغاز شده و تا چستی حقیقت، خیر، کمال و غایت زندگی ادامه می‌یابد. در این دو جریان میان غایت هستی و غایت انسان ارتباط تنگاتنگ وجود دارد. برای اینکه هستی به مقصود خود نایل شود، لازم است انسان از طریق تربیت نفس، به کمالات خویش دست یابد. درواقع رابطه مسئولیت فلسفه با تربیت دینی، نه یک ارتباط بیرونی یا کارکردی، بلکه نسبت وجودی است. این بدین معناست که اگر فلسفه را، در امتداد سنت افلاطونی و صدرایی، نه صرفاً کاوشی نظری بلکه کنشی وجودی و انکشاف‌گر بدانیم، آنگاه مسئولیت فلسفه چیزی نیست جز پاسخگویی به حقیقت بمثابه امر قدسی و متعالی. از این منظر، تربیت دینی تجلی عملی همین پاسخگویی به امر الهی است، یعنی ترجمان وجودی و عینی مسئولیت بنیادین فلسفه است.

۱۱۵



سلطانی کوهانستانی، مصباحی جمشید؛ از مسئولیت فلسفه تا تربیت دینی ...

سال ۱۶، شماره ۱
تابستان ۱۴۰۴
صفحات ۱۲۴-۱۰۱

بر این اساس، نمیتوان تربیت دینی را امری ثانوی و پسینی تلقی کرد که گویا از دل تئوریهای فلسفی بعنوان نتیجه‌ی تربیتی بیرون کشیده میشود، بلکه بالعکس، خود امکان فلسفیدن - اگر آن را در افق پیوند با حقیقت الهی ببینیم - مشروط به نوعی تربیت در ساحت قدسی است؛ تربیتی که آدمی را از خودبستگی رها کرده و آماده‌ی پاسخگویی به دعوت حقیقت میسازد. بتعبیر دیگر، فلسفه تنها زمانی تحقق می‌یابد که در سطح عینی، در قالب تربیت دینی، خویشتن را از انتزاع بیرون کشیده و در زیست‌جهان محقق کند. در حکمت متعالیه و نزد افلاطون، حقیقت، عین وجود است و انسان، بمنزله‌ی موجودی ذومراتب و دارای سیر صعودی، در نسبت حضوری با آن حقیقت قرار دارد. فلسفه در نظر آنها نه دانشی انتزاعی بلکه سیر وجودی انسان بسوی تجلی حقیقت است؛ تشبه آدمی به خداوند (مثال خیر) در حد طاقت بشری. پس مسئولیت فلسفه، سلوک وجودی انسان بسوی مبدأ است و نه صرفاً تأمل در مفاهیم.

حال در این چارچوب، تربیت دینی را باید نه یک نتیجه‌ی تربیتی از دل فلسفه، بلکه صورت عینی و تجسم‌یافته‌ی همین سلوک فلسفی دانست. تربیت دینی، یعنی آن فرایند انکشاف و تهذیب که نفس انسانی را در مسیر رجوع *إلی الله* (رجوع وجودی، نه صرفاً اعتقادی) قرار میدهد. اما فیلسوفان تحلیلی تربیت، با حذف غایت الهی، مسئولیت فلسفه را مقابله با تربیت دینی میدانند. فلسفه‌ی الهی (افلاطون - ملاصدرا) در مخالفت با رویکردهای سکولار تربیت (فیلسوفان تحلیلی)، بر تجلیات امر متعالی در عالم ماده و رابطه‌ی ناگزیر میان عالم محسوس و عالم معقول تأکید میکند. نزد آنها، فلسفه نه فقط بر سلسله مراتب موجودات، بلکه بر تمایز میان ظاهر و باطن، تصویر و حقیقت یا قشر و لب مبتنی است. این سطوح در فرایند تربیت و استكمال انسان بسوی مبدأ خیر، با مراتب متفاوت دینداری جلوه‌گر میشود. سطوح ظاهری در تربیت دینی شامل تزکیه‌ی نفس و سطوح عالی آن، ایجاد پیوند معنادار میان انسان و خداوند است. درواقع مهمترین اصل در تربیتی که متکی به فلسفه‌ی الهی است، پیوند مخلوقات مرتبه‌ی سافل با مخلوقات مرتبه‌ی عالی است. این اصل، وجه تمایز فلسفه‌ی الهی از سکولار است. بنابرین، از منظر حکمای الهی، فلسفه موظف به فهم عالم - اعم از محسوس، معقول و الهی - است، نه در روشن‌سازی مفاهیم، آنگونه که فیلسوفان تحلیلی معتقدند.

پیوند معرفت‌شناسی و تربیت دینی

فلسفه در حوزه معرفت‌شناسی، با تبیین حدود و ثغور معرفت انسانی و تحلیل ماهیت و اعتبار انواع معرفت، مبنای معرفتی تربیت دینی را تأیید یا نقد میکند. درواقع فلسفه نه هدف، بلکه وسیله‌ای برای فهم باطن است. فیلسوفان الهی، برخلاف فیلسوفان سکولار، تربیت را ناظر به معرفت دانسته و شاخص تربیت دینی پذیرش نوعی از معرفت قدسی (افلاطون) یا وحیانی (ملاصدرا) در طول سایر منابع معرفتی است. با توجه به اینکه ملاصدرا به عقلانیت وحیانی معتقد است و بنیاد اندیشه افلاطون، الهی است، ظهور تربیت دینی در اندیشه آنها مورد انتظار است. البته افلاطون و ملاصدرا در نگرش دینی خود تمایزاتی دارند. ملاصدرا از پشتوانه معرفتی قرآن کریم بهره برده و افلاطون اتکایی به منبع وحیانی ندارد، بنابراین نوع تزکیه نفس نیز از نظر آنها کاملاً یکسان نیست؛ افلاطون سیر و سلوک دیالکتیکی و پرداختن به علوم چون ریاضیات و موسیقی را از راههای ضروری تزکیه نفس و تربیت دانسته و ملاصدرا عبادت و سیر و سلوک معنوی را. این دو شخصیت تفاوت‌های دیگری نیز دارند اما آنچه اهمیت دارد اینست که نزد آنها تحصیل معرفت با مسئولیت فلسفه در ارتباط است و نزد هر دو، معرفت و عمل، الهی است. افلاطون عمل اخلاقی را منوط به شناخت مثال خیر (خداوند) و ملاصدرا حکمت نظری و در رأس آن شناخت خداوند را شرط حکمت عملی و بالعکس میدانند. در نتیجه، نزد هر دو، تعلیم و تربیت تحقق وحدت علم و عمل در بستر ایمان است.

غفلت از ساحت الهی تربیت یکی از موانع اصلی برای امکان تربیت دینی در فلسفه تحلیلی است. در این مکتب، بر تقابل معرفتی میان عقلانیت تجربی و «خودبنیادی عقل انسانی» در یکسو، و وجود مرجعی الهی یا قدسی بدلیل غیرتجربی بودن آن، در سوی دیگر، تأکید میشود. از منظر فیلسوفان تحلیلی تربیت، مسئولیت فلسفه، تفکیک دقیق مرزهای معرفتی است و تربیت دینی، بدلیل ناکارآمدی ابزاری و ناسازگاری با عقل نقاد، خارج از این مرز قرار میگیرد. اینجا فلسفه نه مسئول تبیین تربیت دینی، بلکه مسئول «خنثی‌سازی دخالت دین در نظام تربیتی» است. از آنجاکه در فیلسوفان تحلیلی مسئولیت فلسفه به تحلیل مفاهیم و پرهیز از تعهد ارزشی فروکاسته میشود، نه تنها رابطهای مثبت میان



مسئولیت فلسفه و تربیت دینی وجود ندارد، بلکه مسئولیت فلسفه دقیقاً در مخالفت با باورهای دینی تعریف میشود. آنها در دفاع از رویکرد عقلانی به تربیت، تربیت دینی را امری تلقینی و فاقد عقلانیت میدانند. از این منظر، مسئولیت فلسفه، سلبی است نه ایجابی. یعنی فلسفه باید باورهای دینی را نقد نموده و آنها را به موضوعی برای بررسی زبانی و مفهومی، نه تأیید و اشاعه آنها، تقلیل دهد. درواقع، تلاش فیلسوفان تحلیلی برای تبیین اشیاء و امور از طریق علل تجربی، نوعی گرایش دین‌ستیزانه کلی را بنمایش میگذارد. فلسفه تحلیلی، تربیت را خارج از حوزه‌های عینی، بی‌معنا میداند که نشانگر تسلیم کامل و نهایی این فلسفه، به علم تجربی است. نظریه تربیتی فیلسوفان تحلیلی صرفاً امکان توسعه یک نظام تربیتی در مقام یک علم تجربی محض را ممکن میداند.

انسان‌شناسی و تربیت دینی

در هر مکتب فلسفی، با توجه به تعریفی که از ماهیت انسان دارد، نوع مسئولیت فلسفه و نسبت آن با تربیت دینی تعیین میشود. در فلسفه فیلسوفان الهی (افلاطون و ملاصدرا) این نسبت اتحادی است. از نگاه آنها، انسان موجودی مختار، متعالی و دارای غایت الهی است. این غایت و رای ماده و در نسبت با حقیقتی الهی (مثال خیر - خداوند) تعریف میشود. در اینجا، فلسفه خود تربیت است و تربیت، همان سلوک عقلانی و اخلاقی بسوی غایت الهی است. مسئولیت فلسفه، هدایت انسان بسوی تشبه عقلانی و اخلاقی به خداوند، بازسازی شخصیت انسان بر صورتی الهی، حرکت وجودی او از مرتبه امکان به فعلیت و فراتر رفتن از مرزهای حس و عقل است. هدایت، نحوه حضور انسان در جهان و رهایی او از فراموشی خدا و خویشستن است؛ گشودن راهی برای شهود خداوند در عقل و عمل آدمی است. تحقق این امر منوط به تبدیل کردن فلسفه از امری انتزاعی به تجربه‌یی زیسته و انسانی است. در افلاطون، این مسئولیت در قالب «صعود نفس بسمت مثال خیر تا شهود او» و در ملاصدرا، در قالب «استکمال عقل نظری و عملی تا شهود خداوند» رخ میدهد. در چنین مکاتبی انسان بمتابه فاعل اخلاقی-معرفتی مکلف، با قابلیت صعود به ساحت الهی، تعریف میشود و بر همین اساس این دو، قائل به امکان و ضرورت تربیت دینی هستند.

این انسان‌شناسی خود مبتنی بر عنصر محوری فطرت الهی انسان و تشبیه به خداوند است. درواقع، اعتبار بخشیدن و اهمیت دادن به «فطرت الهی» انسان یکی از اصول بنیادین در پذیرش یا رد تربیت دینی است. افلاطون و ملاصدرا برخلاف فیلسوفان تحلیلی، معتقدند آدمی دارای فطرتی الهی و قدسی است. در فلسفه تربیتی این دو، تربیت از فطرت آغاز میشود نه از تحمیل. مسئولیت فلسفه در بیدارسازی و شکوفاسازی فطرت از طریق معرفت‌بخشی و تهذیب است. انسان نه نقطه آغاز، بلکه مسیر است؛ نه صرفاً واقعیتهایی، بلکه امکانی برای صعود به غایتی الهی با فطرتی الهی است، زیرا همه دلها در آینه بودن بحسب اصل فطرت، بالقوه هستند؛ بعضی بوسیله اعمال و افعال صالحه و تکالیف و ریاضات شرعیه، از قوه بفعل میرسند و برخی هنوز از قوه بفعل نیامده‌اند، و در عده‌ای آن قوه بسبب اعمال قبیحه و اعتقادات ردیه باطل گشته و آن قابلیت که بحسب اصل فطرت بوده، از وی مسلوب و منسوخ گردیده است (ملاصدرا، ۱۳۴۰: ۹۴/۱).

اما فلسفه تحلیلی با غفلت از ذات و فطرت الهی انسان، از تربیت دینی فاصله گرفت و تعلیم و تربیت را از ساحت الهی جدا ساخت. تربیت دینی در این الگوی نوین فلسفی، فاقد مشروعیت شد. هرچند متفکرانی مانند مایکل هند برای بازسازی نظریه تربیتی فیلسوفان تحلیلی تلاش کردند، اما اهتمام آنها نیز معطوف به طرح و تدوین امکان تربیت دینی بوده است، نه احیای دیدگاه دینی درباره تربیت بعنوان معرفتی راستین که ناظر به اعتلای فطرت انسان باشد. بهمین دلیل، تنها آموزه‌های جهان‌شمول فلسفه‌های الهی، بدلیل تمرکز بر فطرت الهی انسان و تشبیه و صعود او به خداوند، قادرند سر رشته لازم را برای نفوذ به ساختهای تربیتی متنوع و مختلف فراهم سازند. در چنین رویکردی، تربیت دینی احیای آن حقیقت گمشده در درون انسان است. مسئولیت فلسفه نیز احیای فطرت است نه تحمیل عقیده؛ هدایت است نه تلقین.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

درک تحولات فلسفه تربیتی معاصر غرب مستلزم فهم مسئولیت فلسفه در سنت‌های غربی و مقایسه آن با آراء فیلسوفان مسلمان است. نقطه اشتراک فلسفه‌های تربیتی سنتی



غرب و فیلسوفان مسلمان مبانی الهی فلسفه آنها در سه حوزه انسان‌شناسی، هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی است؛ امری که در مکتب تحلیلی تربیت بکلی طرد یا تقلیل یافته است. فلسفه تحلیلی با بی‌اعتبارسازی مبانی الهی سه ساحت مذکور، مسئولیت سنتی فلسفه را در جهت‌دهی الهی به تربیت نادیده گرفته و نوعی نظام تربیتی بیریشه در فطرت و بی‌ارتباط با معنا را ترویج کرده است. این انقطاع، سبب بحران معنا و هویت در تربیت معاصر غرب شده و حتی در خود غرب نیز واکنش‌هایی را -مانند تلاش برای احیای تربیت دینی- برانگیخته است.

خروجی تربیتی فیلسوفان الهی در پایینترین مرتبه، تربیت انسان بافضیلت یا حکیم (افلاطون)، و در بالاترین مرتبه، تربیت خلیفه‌الله (ملاصدرا) است. نتیجه تربیتی فیلسوفان تحلیلی در بهترین حالت، تربیت انسان اجتماعی است. بنابراین، احیای مسئولیت اصیل فلسفه، در پیوند با تربیت دینی، ضرورتی حیاتی دارد. فلسفه افلاطون و ملاصدرا، با تأکید بر وحدت فلسفه و تربیت و بنیاد نهادن آنها بر امری الهی، بدیلی بنیادین برای بن‌بست فلسفه معاصر ارائه میکنند. این رویکرد نه تنها گسستی میان دین، عقلانیت و تربیت قائل نیست، بلکه آنها را اضلاع مکمل حیات معقول انسانی می‌شمارد. اما در این میان، ضرورت توجه به تفکرات فیلسوفان اسلامی همچون ملاصدرا، نه بعنوان تفکر یک فیلسوف مسلمان بلکه بعنوان حکمتی که مبتنی بر عقلانیت و حیانی و هماهنگ با فطرت الهی انسان، تعالیم زنده اسلامی را در دسترس همگان قرار میدهد، حائز اهمیتی مضاعف است.

این بمعنای انکار حقیقت فلسفه سنتی غرب نیست. مطالعه تطبیقی آراء نشان میدهد برخی مؤلفه‌های بنیادین تربیت دینی در نظام‌های فکری غیردینی نیز قابل ردیابند و همین امر امکان شکلگیری الگویی مفهومی برای تحلیل فلسفی تربیت دینی را فراهم می‌سازد. پرداختن به این موضوع، افزون بر سنجش اعتبار و انسجام منطقی آراء اندیشمندان، زمینه‌یی برای بازخوانی نقادانه، رابطه میان عقلانیت فلسفی-و حیانی و تربیت دینی در سنت‌های مختلف فکری فراهم می‌آورد. همچنین میتواند زمینه‌ساز شکلگیری الگویی مفهومی برای تبیین تربیت دینی در بستری گسترده‌تر و عمیق‌تر شود؛ الگویی که به گفتگوی میان عقل، اخلاق و دین مجال خواهد داد و میتواند افق‌هایی جدید را در فهم ماهیت تربیت دینی بگشاید.

۱۲۰



سال ۱۶، شماره ۱
تابستان ۱۴۰۴

جدول؛ ترسیم ارتباط شاخصهای تربیت دینی با مسئولیت فلسفه

شاخصهای فلسفی برای تربیت دینی	مسئولیت فلسفه	تأثیر مسئولیت فلسفه بر این شاخصها	استخراج دلالتهای تربیتی از فلسفه افلاطون / ملاصدرا	استخراج دلالتهای تربیتی از دیدگاه هرست
هستی‌شناسی؛ وجود نظام هستی‌شناسی هماهنگ با توحید و معاد	ارائه تصویری از واقعیت که شامل خدا، انسان و جهان است.	تربیت دینی در فلسفه‌بی ممکن و معتادار است که در آن تصویری الوهی و معقول از سه‌گانه هستی بنا شود.	آموزش ارزشهای انسانی جهان‌شمول؛ توجه به آموزش عادلانه	پژوهش و بازنگری مستمر در ارزشها؛ نفی قطب‌بندیهای ثابت و مطلق
معرفت‌شناختی؛ پذیرش تجربه، عقل، وحی و شهود بعنوان منابع معرفتی معتبر	روشن ساختن حدود و ثغور معرفت انسانی.	تربیت دینی نیازمند پذیرش نوعی از معرفت قدسی، وحیانی و شهودی در کنار معرفت عقلانی است. فلسفه، با تحلیل ماهیت و اعتبار این انواع معرفت، مبنای معرفتی تربیت دینی را تأیید یا نقد میکند.	تربیت افراد عقلانی-دینی؛ رهبری حکیمانه مربی؛ توجه به الگوهای عقلانی-دینی	نقد هرگونه ساختار قدرت بویژه دین، در تربیت؛ بیمبانی در تربیت؛ توجه به تأثیر زبان بر تفکر و ساخت معنای جدید در فرایند تربیتی
انسان‌شناختی؛ تعریف انسان بمثابه فاعل اخلاقی-معرفتی مکلف با قابلیت صعود به ساحت الهی	تبیین آغاز و غایت نهایی انسان و نحوه وصول به آن-توجه به فطرت/ تشبیه به امر الهی	ارائه تصویری از انسان بمثابه موجودی مختار، متعالی، و دارای غایت الهی. تربیت دینی فعلیت‌بخشی به همین ظرفیتهای انسانی است.	تقویت خودآگاهی و شناخت درونی؛ بازگشت به فطرت الهی انسان و شکوفایی آن؛ تربیت انسان با فضیلت یا حکیم (افلاطون)؛ تربیت انسان کامل یا خلیفه الله (ملاصدرا)	ترویج تفکر انتقادی و پرسشگر؛ غفلت از ذات الهی انسان؛ تربیت انسان اجتماعی

پی‌نوشتها

۱. فطرت اولیه همان قوه و استعداد مشترک بین تمامی انسانها برای کسب صفات و ملکات در نفس انسانی است و نسبت به فضایل و رذائل اخلاقی لااقتضاست (ملاصدرا، ۱۹۸۱: ۹/۱۳۲).
۲. منظور از فطرت ثانویه، صفات و ملکات راسخه در نفس آدمی است که بر اثر اراده، انتخاب، تکرار و عادت به صفت ذاتی نفس او تبدیل شده است (همو، ۱۳۶۶: ۵/۲۲۸).

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۷۹) «تربیت دینی در برابر چالشهای قرن بیست و یکم»، تربیت اسلامی، شماره ۳، ص ۱۳-۳۶.
- تیلور، س. س. و. (۱۳۹۲) تاریخ فلسفه غرب: از آغاز تا افلاطون، ترجمه حسن فتحی، تهران: حکمت.
- خجسته مهر، کیوان؛ اویسی، کامران؛ فقیهی، علی نقی (۱۴۰۲) «بررسی نظریه افلاطون در تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس آیات و روایات با تأکید بر نگاه استاد مطهری»، دوفصلنامه آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث، سال ۹، شماره ۱، ص ۱۹۵-۱۷۳.
- دنبلی، مهناز؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ میرباقری، سیدمحسن؛ عبایی کویایی، محمود (۱۴۰۲) «استنتاج شیوه‌های تربیت دینی در حوزه اعتقادات از طریق ماهیت دین در قرآن کریم»، آموزه‌های قرآنی، شماره ۳۷، ص ۱۸۰-۱۵۳.
- رحیم‌پور، فروغ‌السادات؛ بیادار، هنگامه (۱۳۹۵) «روشهای تربیت نفس از دیدگاه ملاصدرا»، انسان‌پژوهی دینی، شماره ۳۶، ص ۷۳-۸۹.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ احمدآبادی آرانی، نجمه؛ محمدی، آزاد؛ اشرفی، فاطمه (۱۳۹۳) «تبیین ماهیت، ابعاد و مؤلفه‌های علم تربیت دینی»، مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، سال ۱۸، شماره ۱، ص ۳۹-۵۶.
- سجادی، سید جعفر (۱۳۸۷) فرهنگ اصطلاحات فلسفی ملاصدرا، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- سلطانی کوهانستانی، مریم؛ فنی اصل، عباس (۱۳۹۸) «بررسی دیدگاه پل هرست درباب تربیت دینی بر مبنای تئوری تربیت فضیلت‌محور افلاطون»، فلسفه تعلیم و تربیت، شماره ۶، ص ۱۱۱-۱۳۶.

گاتری، کی. دبلیو. سی. (۱۳۹۵) تاریخ فلسفه یونان، ج ۱، پیش از سقراطیان متقدم و فیثاغورسیان، ترجمه مهدی قوام صفری، تهران: دانشگاه تهران.

مر، گاستون (۱۳۸۳) افلاطون، ترجمه فاطمه خوانساری، تهران: مؤسسه حکمت و فلسفه ایران.
مصباحی جمشید، پرستو (۱۳۹۸) «بررسی امکان تربیت دینی بر مبنای نظریه عقلانیت و حیانی با تکیه بر نظریات علامه جوادی آملی»، اخلاق و حیانی، شماره ۱۶، ص ۳۸-۵.
ملاصدرا (۱۳۴۰) رساله سه اصل، تصحیح سید حسین نصر، تهران: دانشکده علوم معقول و منقول.

----- (۱۳۶۰) اسرار الآیات، تصحیح و مقدمه محمد خواجوی، تهران: انجمن حکمت و فلسفه.
----- (۱۳۶۶) تفسیر قرآن کریم، بکوشش محمد خواجوی، قم: بیدار.
----- (۱۳۸۱) المبدأ و المعاد، تصحیح و تحقیق محمد ذبیحی و جعفر شاه‌نظری، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
----- (۱۳۸۶) مفاتیح الغیب، تصحیح و تحقیق نجفقلی حبیبی، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.

----- (۱۳۸۷) المظاهر الالهية فی اسرار العلوم الکمالية، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
----- (۱۹۸۱م) الحکمة المتعالیة فی الاسفار الاربعة العقلیة بیروت: دار احیاء التراث العربی.
نصر، سیدحسین (۱۳۹۳) دین و نظم طبیعت، ترجمه انشاء... رحمتی، تهران: نشر نی.
هرست، پل هیوود؛ پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹) منطق تربیت: تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی، ترجمه فرهاد کریمی، تهران: علمی و فرهنگی.
یگر، ورنر، (۱۳۷۶)، پایدیه ترجمه محمدحسن لطفی، تهران: خوارزمی.

Guthrie, W. K. C. (1975). *A history of Greek philosophy*. vol. IV: *Plato the man and his Dialogues*, New York: Cambridge University Press.

Hand, M. (2006). *Is religious education possible? a philosophical investigation*, New York: MPG Books.

----- (2015). Religious education and religious choice. *Journal of beliefs & values: studies in religion & education*, vol.36, no.1, pp. 31-39.

Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. in R. D. Archambault (ed.), *Philosophical analysis and education*, London: Routledge, pp. 113-138.

----- (1969). The Logic of Curriculum. *Journal of curriculum studies*, vol. 1, no. 2, pp. 142-158.



- (1974). *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. London: Routledge.
- (1993). Education, knowledge and practices. in R. Barrow & P. White (eds.), *Beyond liberal education: essays in honour of Paul H. Hirst (184-199)*, London: Routledge.
- (1999). The demands of moral education: reasons, virtues, practices. in J. M. Halstead & T. H. McLaughlin (eds.), *Education in morality*, London: Routledge.
- Negel, E. (1936). Impressions and appraisals of analytic philosophy in Europe. *Journal of philosophy*, vol. 33, no. 2, pp. 29-53.
- Plato, (1997). *Complete works*. ed. by J. M. Cooper, Hackett publishing company.
- Webster, S. (2004). An existential framework of spirituality. *International journal of children's spirituality*. no.1, pp. 7- 9.
- Zeller, E. (1876). *Plato and older academy*. Trans. by S. F. Alleyne & A. Goodwin, London: Longmans.