Al-Daleel

Plato's Philosophical Vision and Its Influence on the Framework of (Moral) Nurturing

Jameel halil Ni'ma Al-Mualla
Professor of Philosophy and Political Thought, University of Kufa, Iraq.
E-mail: drjameel168@gmail.com
DOI: https://doi.org/10.64704/aldaleel.2026093307

Abstract

Nurturing (al-tarbiyah) has become an increasingly important concern in the modern world because of its lasting influence on the formation of the generation that will shape the nation's future and its ability to face the challenges ahead. From this starting point, this study traces the historical and intellectual roots of nurturing in Greek speculative thought and explores the influence those roots have continued to exert, taking into account the different readings that have emerged across times and places. At the heart of the study is Plato's conception of nurturing and the ways in which it continued to develop beyond him. Plato occupies a distinctive place in the history of nurturing because he helped bring it out of a transcendent, mythological setting and into a distinctly human sphere, giving it a rational foundation within a particular ethical and political order. The study presents this early ideal model as one that would later become a point of reference for many intellectual traditions, from the medieval period through modernity and into the contemporary world. As the idea travelled across different intellectual landscapes, it gave rise to varied interpretations grounded in religious, rational, and secular traditions. The study's broader aim, therefore, is to trace the idea through its diversity, its wide-ranging influence, and its early place in the history of thought. To explore the problem and address its central question, the researcher draws on several complementary approaches. Comparative analysis is used to illuminate the philosophical concepts involved, while analytic approach is used to examines key philosophical texts by Plato and Aristotle. The study also brings Greek philosophy into dialogue with contemporary thought, focusing on the ideas and elements they share. The study's examination of the foundations of Plato's philosophy of nurturing shows that he placed nurturing among the responsibilities of the city, regarding it as both a social duty and a fundamental means of bringing the virtuous city into being. Other philosophers, by comparison, assigned nurturing primarily to domestic politics and did not set out a clearly defined program of nurturing and education. In the Republic, Plato explores how a city can be constituted politically and socially through the establishment of justice in the individual, society, and the state. His political thought is distinguished by a demonstrative and systematic approach: he sought to move politics beyond dialectical contention, sophistry, and rhetoric. The same tendency runs through much of his philosophical work as a whole.

Keywords: Plato, (moral) nurturing, philosophy, nurturing system, society.

Al-Daleel, 2026, Vol. 9, No. 33, PP. 189-217

Received: 22/07/2026 | Accepted: 18/08/2026 | published: 15/09/2026

Publisher: Al-Daleel Institution for Studies and Research

© the author(s)

الدليل Al-Daleel
مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العقدية
Al-Daleel Institution for Doctrinal Studies

الفلسفة التربوية في الفكر الأفلاطوني

جميل حليل نعمة المعلة
أستاذ في الفلسفة والفكر السياسي، جامعة الكوفة، العراق.
البريد الإلكتروني: drjameel168@gmail.com
معرف الغرض الرقمي: https://doi.org/10.64704/aldaleel.2026093307

الخلاصة

إنّ لموضوع التربية مهتمّين في عالم اليوم؛ نظرًا لما له من أثر بعيد المدى في تكوين الجيل الجديد الذي يمثّل مستقبل الأمّة وقدرتها على مواجهة التحدّيات. وانطلاقًا من هذا المعنى نحاول أن نناقش الجذور التاريخية والمعرفية في الفكر التأمّلي اليوناني وتأثيراته التي اعتمدناها؛ باعتبارها قراءاتٍ متنوّعةً بحسب الزمان والمكان. إنّ المشكلة التي يحاول البحث معالجتها تهتمّ بالفعل التربوي والمعالجات لدى أفلاطون وامتداداته؛ نظرًا لما يمثّله أفلاطون من أهمّية للفعل التربوي ونقله من إطاره المتعالي الغيبي الأسطوري إلى الإطار الإنساني، وعقلنة هذا الفعل في إطار أخلاقي ـ سياسي معيّن؛ إذ يعدّ هدف البحث محاولة عرض تجربة مبكّرة مثالية شكّلت الإطار المرجعي لدى الكثير من المرجعيات الوسيطة والحديثة والمعاصرة. وقد استخدم الباحث المنهج التوصيفي والتحليلي لغرض تحليل النصوص الفلسفية الرئيسية في أعمال أفلاطون وأرسطو، مع تقديم مقارنات بين الفلسفة اليونانية والفكر المعاصر، وتأكيد العناصر المشتركة. وبعد دراسة أسس الفلسفة التربوية لدى أفلاطون توصّلت الدراسة إلى أنّ أفلاطون يضع التربية من مهامّ المدينة بوصفها وظيفةً اجتماعيةً وعاملًا رئيسًا لتحقيق المدينة الفاضلة. وتناول أفلاطون في محاورة الجمهورية كيفية إنشاء مدينة سياسيًّا واجتماعيًّا، وذلك عن طريق تحقيق العدالة للفرد والمجتمع والدولة.

الكلمات المفتاحية: أفلاطون، التربية، الفلسفة، النظام التربوي، المجتمع.

مجلّة الدليل، 2026، السنة 9، العدد 33، ص 189 ـ 217
استلام: 2026/07/22 | القبول: 2026/08/18 | النشر: 2026/09/15
الناشر: مؤسّسة الدليل للدراسات والبحوث
© المؤلّف

المقدّمة

يضع معظم المفكّرين هدفًا يسعون للوصول إليه من خلال بحثهم ودراستهم لمجمل القضايا الفلسفية، وخاصّةً ما يتعلّق بعصرهم، وإن تحقيق ما يسعون إليه لا بدّ أن يتمّ من خلال مراحل تدريجية. وهذا ما نجده عند أفلاطون عندما وضع مخطّطًا مثاليًّا لتربية الجمهور في مدينته الفاضلة؛ إذ يشير إلى أنّ غاية الدولة سعادة مواطنيها ومساعدتهم للوصول إليها عن طريق التربية، كما أكّد أنّ للدولة وظيفةً أوّليةً تربويةً يتمّ من خلالها تحقيق غاية الدولة. [وولتر، تاريخ الفلسفة اليونانية، ص 193]

إنّ التربية هي الهدف الرئيسي في محاورة الجمهورية حيث خصّص أفلاطون نظامًا مفصّلًا للتربية يشتمل على مراحل متدرّجة تنتهي آخر الأمر إلى أعلى المراحل، وقد نادى بهذا النظام من بعده تلميذه أرسطو الذي أوجد العلاقة بين الفلسفة والتربية من خلال هذا النظام. وأعجب كذلك في هذا النظام العديد من فلاسفة الإسلام، مثل الفارابي الذي جعل التربية من شأن السياسة المنزلية وهي عبارة عن وصايا ينتفع بها جميع طبقات الناس ونراها عند ابن سينا تختصّ بتدبير الرجل لولده، وكذلك بيّن ابن رشد: «إنّ غاية التربية هي بناء مجتمع عادل يتألّف من مواطنين أصحاء البدن والنفس» [شحلان، أبو الوليد ابن رشد الفيلسوف المصلح، ص 128].

إذ يرون أنّ قيام المدينة ونظامها السياسي والأخلاقي لا يمكن أن يحقّق الهدف والنتائج الإيجابية إلّا بوضع نظام تعليمي وتربوي وتدريبي يتناسب وطبيعة البيئة الموجودة والعصر. وتربية النشء تتمّ من خلال وضع أنظمة وقوانين للمعرفة والتربية، ولا سيّما للفرد والمجتمع، خاصّةً أنّ قيام المدينة عند أفلاطون كان يمثّل نمطًا من التفكير يجمع بين السياسة والأخلاق والتربية في ظلّ نظام مثالي يقوده الفيلسوف إلى غاية تحقيق السعادة، وهو نموذج اقتبسه من الواقع، إلّا أنّه أدخل عليه تعديلاتٍ نظريةً عقليةً جعلته يبدو مثاليًّا، وقد أثّر هذا المثال على كلّ الأنظمة الشمولية العقدية التي تحاول تطبيع الجمهور على غرار خطابها السياسي والأخلاقي من أجل بلوغ السعادة.

ومن هذا المنظور، تكتسب التربية في المشروع الفلسفي الأفلاطوني وظيفةً تتجاوز مجرّد نقل المعرفة أو تنمية القدرات الفردية؛ لتغدو آليةً أساسيةً لإعادة تشكيل الإنسان وبناء المدينة وفق غايات سياسية وأخلاقية محدّدة. فالكمال السياسي والأخلاقي الذي تتوخّاه جمهورية أفلاطون لا يتحقّق بصورة تلقائية، وإنّما يتأسّس على نسق تربوي منظّم ومقصود، يستمدّ مشروعيته من التصوّر الأفلاطوني للإنسان والفضيلة والعدالة والمدينة؛ ولذلك تمثّل

التربيـة في الفكـر الأفلاطـوني الوسـيط الذي تنتقـل مـن خـلاله القيـم والمبـادئ الفلسـفية إلى المجال العمـلي؛ إذ تتـولّى تشـكيل النفـس وتوجيـه ملكاتهـا، وإعـداد الفـرد للقيـام بـالدور الذي يتناسـب مـع طبيعتـه وموقعـه داخـل بنيـة المدينـة. ومـن ثـمّ، فـإنّ الخطـاب التربـوي الأفلاطـوني ينبـغي فهمـه في إطـار حقلـه التـداولي والفلسـفي العـامّ، بوصفـه جـزءًا مـن مـشروع متكامـل لإقامـة نظـام سـياسي وأخـلاقي يسـتند إلى نمـوذج مثـالي تأمّـلي وعقـلي للإنسـان والمجتمـع، وتُصمَّـم العمليـة التربويـة فيـه بمـا يتـلاءم مـع اختـلاف طبقـات المدينـة ووظائفهـا، وبمـا يضمـن انسـجام أجزائهـا وتحقيـق غايتهـا العليـا المتمثّلـة في العدالـة والكمـال السـياسي والأخـلاقي.

المبحث الأوّل: بيان مفردات البحث

بمـا أنّ التربيـة تسـتهدف إيصـال الفـرد إلى الكمـال والسـعادة، فإنّهـا تمثّـل عمليـةً تدريجيـةً لتطويـر وظائفـه وقدراتـه مـن خـلال الخـبرة والاكتسـاب، سـواء عـبر الأسرة أو المؤسّسـة التعليمية أو المجتمـع. ومـن ثـمّ لا تتحقّـق التربيـة دفعـةً واحـدةً، بـل تتبلـور مـن خـلال التـدرّج والتجديـد المسـتمرّ، بمـا يجعـل لهـا معنيـين أساسـيين همـا:

أوّلًا: المعنى العامّ

وهـو مـا يكتسـبه الفـرد مـن مفاهيـم وقيـم تربويـة وأخلاقيـة وغيرهـا خـلال مسـيرة حياتـه، مـن خـلال الأسرة والمؤسّسـة التعليميـة والمجتمـع، بمـا يسـهم في تشـكيل سـلوكه وتوجيهـه داخـل السـياق المجتمـعي العـامّ. بمعـنى أنّهـا تشـمل «كلّ شيء يؤثّـر في بنـاء الأخـلاق سـواء أصـدر مـن نفـس الإنسـان أم مـن غـيره، بـل حـتّى الأمـور الـتي هي خارجـة عـن الاختيـار كالمنـاخ وطبيعـة الأرض لهـا دخالـة في التربيـة، وفي بنـاء الشـخصية فـإذا نظـر الإنسـان إلى صـورة رائعـة، وأثّـرت في نفسـه، فـلا بـدّ أن يكـون لهـا تأثـير في تنميـة خيـاله وذوقـه» [القـرشي، النظـام التربـوي في الإسـلام، ص 43].

ثانيًا: المعنى الخاصّ

وهـو مـا يتجـلّى في ميـول الفـرد واتّجاهاتـه نحـو غايـات يختارهـا، بمـا يسـتلزم مـن المعلّـم أو المـربّي تهذيـب حـواسّ المـتربّي وتوجيـه إدراكاتـه، وتنميـة وظائفـه الحسّـية والعقليـة والنفسـية، بمـا يسـهم في تهذيـب سـلوكه وتكويـن شـخصيته. ويختلـف المعـنى الاصطـلاحي للتربيـة باختلاف مجالاتهـا ومنطلقاتهـا النفسـية والاجتماعيـة، وبحسـب تصوّرهـا للفـرد والمجتمـع؛ فقـد تُفهـم بوصفهـا تعلّمًـا يهـدف إلى تعديـل السـلوك، أو بوصفهـا عمليـةً لنقـل تـراث المجتمـع وقيمـه مـن

جيل إلى آخر، مع إعادة صياغتها بما يستجيب لمتطلّبات الحاضر والمستقبل. ومن ثمّ، تعدّ التربية عمليةً أساسيةً في بناء شخصية الإنسان وتكوينها، وفي تحقيق تكيّفه الإيجابي مع **مجتمعه**. [انظر: منير المرسى سرحان، في اجتماعيات التربية، ص 20]

وقد بيّن بعض الفلاسفة والمفكّرين معاني لمصطلح "التربية"؛ إذ يرى أفلاطون أنّ: «التربية هي إعطاء الجسم والروح كلّ ما يمكن من الجمال، وكلّ ما يمكن من الكمال» [مكور، المعجم الفلسفي، ص 9]. وكذلك يقول: «هي تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية؛ كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف، فهو علم يبحث في أصول هذه التنمية ومناهجها وعواملها الأساسية وأهدافها الكبرى» [المصدر السابق، ص 12].

ويرى الفيلسوف الفرنسي جولز سيمون (Jules Simon) أنّ «التربية هي الطريقة التي بها يكون العقل عقلًا حرًّا، ويكون القلب قلبًا حرًّا» [الأبرشي، روح التربية والتعليم، ص 9]. ومعنى هذا التعريف أنّ التربية هي التي تكون أداةً إلى النموّ العقلي وازدهار النفس بالأخلاق الفاضلة وهو مقتصر على التربية الروحية. ولعلّ أوثق تعريف هو ما أدلى به جون ديوي (John Dewey): «إنّها عملية تكيّف بين الفرد والبيئة. يعوَّل على أنّ التربية هي صوغ وتكوين لفعّالية الأفراد ثمّ صبّها في قوالب معيّنة، أي تحويلها إلى عمل اجتماعي مقبول من الجماعة» [ديوي، الديمقراطية والتربية، ص 338]. وهذا يعني أنّ التربية تتضمّن تكوين ميول الأفراد الفكرية والعاطفية تجاه المجتمع والبيئة التي يعيشون فيها، فقدّم مشروعًا إصلاحيًّا يقتضي فيه إصلاح الفرد من خلال نظام تربوي فلسفي يواكب التحوّل الكبير الذي يشهده المجتمع في السياسة والاقتصاد ويواكب أيضًا حركات التنوير التي شهدها الغرب.

المبحث الثاني: أثر التربية في تطوّر الفرد والمجتمع

أوّلًا: دور التربية في تكوين الفرد

إنّ للتربية دورًا كبيرًا ومهمًّا في حياة الفرد؛ لما لها من أهمّية كبيرة في تكوينه النفسي والاجتماعي وتنمية قدراته ومواهبه وتهذيب رغباته وشهواته؛ لأنّ تقويمه الصحيح سينتج فردًا مثاليًّا، والمجتمع يتكوّن من الأفراد. فالطفل هو نواة الجيل الصاعد، التي تتفرّع منها أغصانه وفروعه، والطفل هو الرافد الذي يمدّ المجتمع بالرصيد الاحتياطي دائمًا.

حظيت تربية الأطفال باهتمام واسع من علماء التربية والمجتمع؛ لما تؤدّيه من دور محوري في تشكيل الأجيال الجديدة وتحديد ملامح مستقبل المجتمع. فطبيعة التربية التي يتلقّاها الطفل، وما تتضمّنه من معارف وقيم علمية وأخلاقية وثقافية، تنعكس بصورة مباشرة في تكوين شخصيته وفي مستوى إسهامه في بناء المجتمع وتقدّمه. وكلّما استندت التربية إلى أسس علمية وقيم إيجابية، كانت أكثر قدرةً على إعداد جيل واعٍ قادر على مواكبة متطلّبات الحاضر والمساهمة في صناعة المستقبل. وفي المقابل، فإنّ إهمال تنشئة الأجيال وتركها أسيرة الجهل والعشوائية يضعف قدرتها على استيعاب منجزات الماضي والاستفادة من الخبرات الحضارية والعلمية المتراكمة، ويحدّ من قدرتها على تحقيق التنمية والتقدّم. ومن هنا، تولي الدول المتقدّمة عنايةً خاصّةً بمؤسّسات الطفولة والتنشئة، وتسعى إلى الإفادة من أحدث النظريات والمناهج التربوية التي تسهم في فهم الطفل وتنمية قدراته العقلية والنفسية والاجتماعية، بوصف التربية استثمارًا طويل الأمد في بناء الإنسان وتقدّم المجتمع.

فالتربية الصحيحة ترمي في جوهرها إلى إحداث أكبر قدر ممكن من التعديل والتهذيب المتدرّج في دوافع الإنسان الفطرية؛ حتّى يصبح إنسانًا نافعًا لنفسه وعائلته، صالحًا في المجتمع، ومن ثمّ تعمل التربية على الارتقاء بسلوك الفرد من الاستجابة المباشرة لمقتضيات اللذّة والألم إلى الالتزام الواعي بقيم الخير والشرّ، بما يحقّق له قدرًا من التهذيب الأخلاقي والتوافق الاجتماعي. [انظر: آل ياسين، أثر التفكّك العائلي في جنوح الأحداث، ص 32]

ثانيًا: أثر التربية الخاطئة على الفرد

للتربية دور أساسي في عملية التنشئة والتكوين الأخلاقي للطفل؛ إذ إنّ إهمال التربية، أو اقتصار الرعاية على توفير الحاجات المادّية دون الاهتمام بالجانب الأخلاقي والتربوي، قد يؤدّي إلى نشوء الأبناء في بيئة تفتقر إلى التوجيه السليم. وتزداد خطورة ذلك عندما لا يكون الوالدان قدوةً صالحةً؛ إذ يكتسب الطفل كثيرًا من أنماط السلوك والقيم من خلال المحاكاة والاحتكاك المباشر بهما، ثمّ تنعكس هذه الأنماط على سلوكه داخل المجتمع. كما أنّ بعض الآباء، رغم إدراكهم أهمّية التربية، يتخلّون عن مسؤوليتهم التربوية، تاركين أبناءهم لتأثيرات البيئة والصدفة وما قد يتعرّضون له من أفكار وسلوكيات منحرفة. ولا يقتصر أثر الإهمال على ذلك، بل قد تسهم أساليب التربية الخاطئة، كالقسوة المفرطة أو التساهل الزائد أو التذبذب بينهما أو الإهمال، في زيادة احتمالات الانحراف والجنوح لدى الأحداث. وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين ضعف التربية الأسرية وارتفاع معدّلات

جنوح الأحداث، مؤكّدةً أنّ الترابط الأسري والتربية السليمة يمثّلان عاملين مهمّين في حماية الطفل من التأثيرات البيئية السلبية والحدّ من احتمالات الانحراف. [انظر: المصدر السابق، ص 35]

ثالثًا: دور الأسرة في التربية

إذا كان الفرد يمثّل اللبنة الأساسية في بناء المجتمع، فإنّ الأسرة تمثّل الوحدة الاجتماعية الأولى التي يتكوّن في إطارها، ويكتسب منها خصائصه واتّجاهاته الأوّلية. فالأسرة تعدّ أقدم مؤسّسات التنشئة التي عرفها الإنسان، وما تزال تؤدّي دورًا أساسيًّا في تشكيل شخصية الفرد، من خلال إكسابه القيم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية والثقافية، وتزويده بنماذجه الأولى في السلوك والتفاعل الاجتماعي. ومن ثمّ، فإنّ طبيعة العلاقات الأسرية وأساليب التنشئة المتّبعة داخلها تنعكس بصورة مباشرة في البناء الفكري والنفسي والعاطفي للفرد وفي قدرته على التكيّف مع محيطه الاجتماعي. وتأسيسًا على ذلك، تمثّل الأسرة البيئة التربوية الأولى المسؤولة عن إعداد الطفل للحياة الاجتماعية، وتهيئته ليكون فردًا صالحًا وفاعلًا في مجتمعه. ولا يقتصر تأثيرها على تشكيل السلوك، بل يمتدّ إلى مختلف أبعاد الشخصية؛ إذ تؤثّر أنماط الرعاية والاهتمام والمعاملة الأسرية في التوازن النفسي والانفعالي وفي تكوين الاتّجاهات والقيم؛ ولذلك يمكن النظر إلى الأسرة بوصفها نقطة الانطلاق في عملية بناء الإنسان، بما لها من آثار قد تمتدّ إلى مختلف مراحل حياته. وفي هذا السياق، ينظر أفلاطون إلى الفرد بوصفه عنصرًا أساسيًّا في بناء الأسرة والمجتمع، ويربط إصلاح المجتمع بتكوين الإنسان وفق مبادئ التربية والفضيلة. أمّا في ما يتعلّق بموقفه من المرأة، فلم يقصر أفلاطون أدوار التربية والتدريب والمشاركة السياسية على الرجال، بل ذهب في جمهوريته إلى إمكان مساواة النساء بالرجال في مجالات التربية الرياضية والموسيقية والتدريب العسكري، بل وفي تولّي الوظائف الحاكمة والفلسفية، متجاوزًا بذلك جانبًا من التصوّرات السائدة في عصره. ويبدو أنّ إعجابه بنموذج المرأة الإسبرطية، التي كانت تشارك في بعض الأنشطة الرياضية والتربوية بصورة أوسع من نساء المدن اليونانية الأخرى، قد أسهم في بلورة هذا التصوّر. [انظر: إمام عبد الفتاح إمام، أفلاطون والمرأة، ص 5]

ومن المفارقات التي يمكن ملاحظتها في تصوّر أفلاطون للعدالة أنّه ميّز بين معاملة اليونانيين ومعاملة غيرهم؛ إذ ذهب إلى أنّ اليونانيين ينبغي ألّا يسترقّ بعضهم بعضًا، وأن تكون العلاقة بينهم قائمة على المودّة والتعاون، في حين أجاز استرقاق غير اليونانيين بوصفهم أعداءً. وبذلك يبدو مفهوم العدالة عند أفلاطون محكومًا بتمييز بين القريب والعدوّ، بحيث

لا يُعامل الطرفان وفق معيار أخلاقي واحد. ومن هنا يمكن القول إنّ تصوّره للعدالة، على الرغم من شموله جوانب أساسيةً من تنظيم المدينة والعلاقات بين أفرادها، ظلّ يحمل نزعةً تمييزيةً في تعامله مع الشعوب غير اليونانية، الأمر الذي يكشف عن حدود هذا التصوّر الأخلاقي والسياسي في سياقه التاريخي. [انظر: يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، ص 125]

يرى أرسطو أنّ الأسرة تمثّل الوحدة الاجتماعية الأولى والأساس الذي يتدرّج منه بناء المجتمع والدولة، وهي أوّل أشكال الاجتماع الطبيعي بين الأفراد. وتتكوّن الأسرة في تصوّره من الزوج والزوجة والأبناء والعبيد، وهو نموذج كان شائعًا في المجتمع اليوناني القديم. ومن ثمّ لم تكن الأسرة الأرسطية قائمةً على الأحرار وحدهم، بل كانت تضمّ الأحرار والعبيد معًا. وانطلاقًا من هذا التصوّر، يقسّم أرسطو المجتمع إلى فئات متعدّدة، كالزرّاع والتجّار والجنود وأصحاب الصناعات والكهنة والموظّفين، غير أنّ الانتماء إلى المجتمع لا يعني بالضرورة التمتّع بالمواطنة أو بحقّ المشاركة في الحكم. فالمواطنة في تصوّره السياسي ترتبط أساسًا بطبقة الأحرار القادرين على ممارسة الوظائف السياسية والمشاركة في إدارة شؤون المدينة؛ ولذلك استبعد أرسطو النساء والعبيد وأصحاب الحرف والصناعات من مفهوم المواطنة السياسية الكاملة، ولم يمنحهم حقّ المشاركة في الحكم، وهو ما يكشف عن الطبيعة الطبقية لمفهوم المواطنة في فلسفته السياسية. [انظر: أرسطو، السياسة، ص 11]

إنّ دور المرأة عند أرسطو يختلف عنه عند أفلاطون؛ إذ عدّ أرسطو الرجل هو الحاكم، وعدّه أسمى من المرأة، وعليها تقبّل ذلك؛ لما في ذلك من أهمّية في حفظ النوع والدولة؛ إذ إنّ تميّز المرأة يكون من خلال إنجاب الأطفال وتربيتهم. [انظر: إمام عبد الفتاح إمام، أفلاطون والمرأة، ص 25]

وعند أرسطو يجب على الزوجة أن تطيع الزوج مثلها في ذلك مثل الأولاد، وإنّ المرأة للرجل كالعبد، فهو يحكم وهي تطيع، إلّا أنّ هناك فرقًا بين سلطة الزوج على زوجته، وسلطة الحرّ على عبده؛ إذ إنّها ترتفع مرتبةً فوق مرتبة العبد، إلّا أنّ المرأة لا تتمتّع بحقوق كاملة في السياسة خاصّةً؛ إذ لا يحقّ لها المشاركة في المجالس النيابية حتّى حازت في وقت قريب على بعض الحقوق القانونية. [انظر: أحمد أمين وزكي نجيب، قصّة الفلسفة اليونانية، ص 200]

ويرى أرسطو ـ خلافًا لأستاذه أفلاطون ـ أنّ نظام الرقّ لا يرتبط ارتباطًا مباشرًا ببنية النظام السياسي، بقدر ما يرتبط بالضرورات الاقتصادية والاجتماعية التي تفرضها طبيعة

المجتمع. فالزراعة والأعمال الإنتاجية في تصوّره تحتاج إلى قوّة عاملة تتولّى الأعمال التي لا يتفرّغ لها الأحرار؛ ولذلك جعل العبيد في خدمة الأحرار، وعدّ الرق جزءًا من التنظيم الطبيعي والاقتصادي للمجتمع. ويبرّر أرسطو ذلك بالاستناد إلى تفاوت طبيعي بين البشر؛ إذ يرى أنّ الطبيعة قد هيّأت بعض الأفراد بقدرات جسدية تؤهّلهم لأعمال الخدمة والعمل اليدوي، في حين هيّأت آخرين بقدرات عقلية وجسدية تجعلهم أصلح للحياة المدنية وممارسة الوظائف السياسية. ومن ثمّ، أقام تمييزًا بين الأحرار والعبيد على أساس ما اعتبره اختلافًا في الاستعدادات الطبيعية والوظائف الاجتماعية. [انظر: أرسطو، السياسة، ص 15]

وحتّى في العلوم، فهنالك علم للسادة وعلم للعبيد والاختلاف درجات أيضًا، فيمتاز عبدٌ عن عبدٍ وسيّدٌ عن سيّدٍ. [انظر: المصدر السابق، ص 21]

المبحث الثالث: الغاية من فلسفة التربية عند أفلاطون

إنّ غاية فلسفة التربية تجسيد الخير والعدل في مجتمع فاضل، ولغرض تحقيق هذه الغاية التربوية يخصّص أفلاطون في جمهوريته نظامًا تربويًّا تعليميًّا، عدّه العمود الفقري لتحقيق أهداف المدينة، والذي يسعى إلى تربية النشء تربيةً تجعلهم في مستويات عالية لأداء وظائفهم في المجتمع، واكتسابهم للفضائل والكمالات الإنسانية النظرية منها والعملية والفكرية والأخلاقية منذ صغرهم حتّى سنٍّ معيّنٍ، أي عبر مدد ومراحل عمرية معيّنة من خلال وضع أفلاطون برنامجًا تدريجيًّا للتعليم والتربية، مؤكّدًا أهمّية التربية وتنمية القدرات والمهارات المختلفة والاستماع إلى الحكايات والموسيقى وممارسة التربية البدنية.

ويعدّ أفلاطون من أقدم الفلاسفة الذين عنوا بالتربية وكتبوا عنها، فقد كتب في جمهوريته في النظام التربوي الذي يختاره للمدينة الفاضلة، وبيّن أنّ الغرض من التربية هو أن يصبح الفرد عضوًا صالحًا في المجتمع، وعدّ التربية للفرد ليست غايةً لذاتها، وإنّما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى، وهي نجاح المجتمع وسعادته، وهو يرى أنّ صلاح الفرد لا يكون إلّا بمعرفته الخير وتقديره إيّاه، وعلى هذا لا يكون الفرد عضوًا إلّا إذا كان عارفًا بالخير؛ لأنّ معرفة الخير فضيلة. [انظر: عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ص 34]

ويرى أفلاطون أنّ التربية تخلق الكمال الانساني والاجتماعي، وهي الوسيلة العملية لتحقيق مجتمع مثالي وتكوينه والمحافظة عليه. [انظر: الخوري، أعلام التربية.. حياتهم - آثارهم، ص 26]

إنّ المفهوم الذي اقترحه أفلاطون للتربية فرض نفسه على تاريخ التربية بعامّة، والتربية المثالية بخاصّة، فهي ـ أي التربية ـ عملية تدريب أخلاقي، وهي ذلك المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيّبة للحياة، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير، وإنّها نوع من التدريب الذي يتّفق تمامًا على الحياة العاقلة حيثما تظهر، وهو يرى أنّ التربية هي علم الخير والشرّ. [انظر: فرحان، دراسات في فلسفة التربية، ص 50]

والدولة التي أقامها أفلاطون في كتابه "الجمهورية" وفصّل معالمها هناك، بناها على أساس تربوي؛ إذ جعل حكّامها الفلاسفة؛ لأنهم الأصفياء القادرون بما لهم من كفايات عقلية ممتازة على متابعة الدراسات العليا؛ ولذا فتح أمامهم باب التعليم حتّى نهايته، ووضع لهم منهاجًا دراسيًّا يقوم على علوم الفلسفة والمنطق وغيرهما، ولا يستطيع السير فيها إلّا أصحاب المواهب العقلية السامية وذوو الحكمة والرشد، ودون هؤلاء طبقة المحاربين ذوي الصلابة الجسمية والجهد في الدفاع عن الوطن، وأفلاطون حين أراد المثالية في التربية قسّم الناس إلى فئات وخصّص لكلّ فئة ما يناسبها من تعليم حسب الوظيفة التي يؤدّيها للوطن. [انظر: حسين سلمان قوره، في التربية، ص 36]

ولم يفرّق أفلاطون في برنامجه لاختيار الأفاضل والمميّزين من الرجال والنساء؛ إذ إنّه يساوي بينهم ليس في التعليم وحده، ولكن حتّى في تولّي الوظائف بما فيها وظيفة الحكيم، وذلك في محاولة الاستفادة من جميع الطاقات العقلية في المجتمع، إضافةً إلى ذلك فقد جمع في برنامجه التعليمي بين النظر والتطبيق ودعم الدراسات المنهجية بالخبرة العلمية في مجالات أنشطة الدولة كافّةً. [انظر: فضل الله محمد إسماعيل، الدولة المثالية بين الفكر الإغريقي والفكر الإسلامي، ص 153]

وتوسّع أفلاطون في كلامه عن نظام التربية ومناهج التعليم، حتّى ذهب كثيرون إلى أنّ "الجمهورية" ليست كتابًا في السياسة بقدر ما هي كتاب في التربية والتعليم، وكما يرى أفلاطون أنّ تربية الأحداث ذكورًا وإناثًا هي التي تكشف عن ذكائهم، وتساعد على استخلاص الصالح منهم، فيجب أن نتولّاهم منذ نعومة أظفارهم بالتربية والرعاية في جوٍّ نقيٍّ طاهرٍ، وتدريبهم على الرياضة البدنية، وأن نهذّب نفوسهم بالآداب والفنون، ولا سيّما الموسيقى ويستعان على هذه التربية بتعليمهم أصول الدين والإيمان بالله تعالى وخلود النفس، وتروى لهم القصص التي تحثّ على عمل الخير والفضيلة والأخلاق والعادات. [انظر: محمد عبد الرحمن مرحبا، تاريخ الفلسفة اليونانية من بدايتها حتّى مرحلة النهاية، ص 251]

ونجد في كتابه "الجمهورية" الطريقة التي يتمّ بها اختيار الفلاسفة من سائر أصناف المواطنين على أساس الكفاية والتجربة التربوية، فلا علاج للمجتمع إلّا بحكومة الفلاسفة، ولا سبيل إلى حكومة الفلاسفة إلّا بنظام من التربية يبدأ من الصفر ويرشد الناس إلى ما يجب عليهم عمله، أي إلى فنّ الحياة وفنّ السلوك وفنّ الحكم. [انظر: المصدر السابق، ص 144]

وقد أكّد أفلاطون أهمّية التربية، وتأثيرها في توجيه سلوك الأفراد وتنمية قدراتهم لخلق مجتمع فاضل؛ إذ تركّزت مسألة التربية عند أفلاطون على طبقتين أساسيتين في المدينة وهي: طبقة الحكّام (الفلاسفة) والحرّاس؛ إذ إنّ تعليمهما واحد؛ وذلك لاشتراكهما في الصفات واختلافهما في الميول والاتّجاهات، وخاصّةً أنّ أهدافهم في الأخير تحقّق غايةً واحدةً.

المبحث الرابع: دروس التربية الأوّلية في المدينة

تبدأ التربية في المدينة الفاضلة عند أفلاطون بصورة مشتركة بين الأطفال، من خلال توظيف القصص والحكايات ذات المضامين الأخلاقية في غرس الفضيلة وتكوين الشخصية منذ الصغر، إلى جانب التربية الرياضية والموسيقية. وتهدف الرياضة في هذا السياق إلى تنمية الجسد وإكسابه القوّة والاعتدال، بما يسهم في تحقيق التوازن بين التربية البدنية والتكوين الأخلاقي والعقلي للمتربّي. [انظر: أفلاطون، الجمهورية، ص47] أمّا الموسيقى فبها يتمّ تهذيب النفس وتمكينها من اكتساب الفضائل الإنسانية وخصوصًا الخلقية. [انظر: أرسطو، السياسات، ص 430]

ويعني أفلاطون بالموسيقى الأقاويل المصحوبة بالألحان لتربية السكّان وتعليمهم. والأقاويل المحكيّة عند أفلاطون يجب أن تكون مرتبطةً باللحن؛ لأنّ ارتباطها باللحن يجعلها أشدّ تأثيرًا في إثارة النفس، ولا سيّما أنّ الموسيقى وجدت لخدمة صناعة الشعر والتعبير عن مقاصده.

ويرى أفلاطون أنّ الأقاويل المحكيّة نوعان، فبعضها يختصّ بالأمور النظرية (البرهانية الجدلية) ومنها ما هو مرتبط بالأمور العملية (الخطابية الشعرية). [انظر: أفلاطون، الجمهورية، ص 48؛ أرسطو، فنّ الشعر، ص 9 وما بعدها؛ الفارابي، رسالة في قوانين صناعة الشعراء، ص 151 وما بعدها]

أمّا الأولى فهي خاصّة بأولئك الذين ينتقلون إلى طور أعلى في التعليم، ويتمّ السماح لهم بالاستماع إلى الأقاويل البرهانية بحسب ما تسمح به موهبتهم وقدراتهم وطبيعتهم، وهم الفلاسفة والحكّام والحرّاس. أمّا الذين لا يستطيعون التقدّم إلى مرحلة أعلى، فلا يحقّ لهم تعلّم الأقوال البرهانية، وعندها يجب تعليمهم الأقاويل الجدلية (الخطابية والشعرية)،

وهـذه تبـدو أكـثر ملائمـةً للأحـداث. ولكـن عندمـا يكـبرون يتـمّ فحـص القـدرات والمهـارات والفروقـات بـين الأطفـال ومواهبهـم وقدراتهـم العقليـة والجسـمانية، بعدهـا يتـمّ فصـل الأطفـال ذوي المواهـب الجيّـدة، ووضـع البرنامـج المناسـب لهـم الذي يجـب اتّباعـه، وتنشـئتهم بالفضائـل وغرسـها في نفوسـهم.

لقـد بـيّن أفلاطـون أنّ الغايـة مـن التربيـة والتعليـم تبـدأ منـذ المراحـل الأولى لنشـأة الطفـل؛ إذ لا يـدرك الطفـل في بداياتـه سـوى مشـاعر الـسرور والألـم، مـن غـير أن يكـون قـادرًا على فهـم أسـبابها أو الغايـة منهـا. ومـن ثـمّ، ينبـغي أن تكـون عمليـة تربيتـه وتعليمـه متدرّجـةً، بحيـث يُعـوَّد شـيئًا فشـيئًا على ألّا يقيـس مـا يشـعر بـه بمقتـضى الإحسـاس المـادّي وحـده، بـل أن يتجـاوز ذلـك إلى الفعـل والتفكـير العقـلي. ومـع تقدّمـه في النضـج، يمكـن توضيـح الغايـة الكامنـة وراء هـذه العمليـة، فـإذا اعتـاد الإدراك العقـلي والتأمّـل في مختلـف المسـائل والظـروف المحيطـة بـه، أصبـح أكـثر قـدرةً على تحقيـق التناسـق والانسـجام في سـلوكه، وعلى اكتسـاب الفضيلـة والتحـلّي بهـا. [انظـر: حسـين صالـح حـمادة، دراسـات في الفلسـفة اليونانيـة، ج 1، ص 284]

ويتعلّـم الطفـل في هـذه المرحلـة ضروب الرياضـة البدنيـة والموسـيقى، فالغـرض مـن الرياضـة إصـلاح شـأن الجسـم، أمّـا الموسـيقى فـهي مـن أجـل انسـجام الـروح، فـفي السـنوات الأولى يتعلّـم الطفـل مبـادئ القـراءة والكتابـة والحسـاب والهندسـة ... إلـخ.

لكـن يجـب ألّا تقـدَّم تلـك المـوادّ للطفـل على شـكل مـوادّ منظّمـة في برنامـج منظّـم، بـل يجـب ألّا نجـبر الطفـل على دراسـة أنـواع خاصّـة مـن المعرفـة؛ لأنّ عقليـة الطفـل يجـب أن لا تجـبر على التعلّـم، بـل تقـدّم المعلومـة على شـكل قصـص مفيـدة تكـون واضحـةً تسـاعد على تنميـة قـدرات الطفـل، وإن كانـت الرياضـة البدنيـة الإجباريـة مفيـدةً للجسـم، فـإنّ الرياضـة العقليـة الإجباريـة لا قيمـة لهـا في نظـره مطلقًـا، فهـذا الإعـداد في المرحلـة البدائيـة لا بـدّ مـن أن يعرّفنـا بأولئـك المتميّزيـن لغـرض اسـتمرارهم في عمليـة التربيـة، وهـؤلاء غـير القادريـن على التعلّـم يجـب أن يفصلـوا في الحـال ويعـادوا إلى مرتبـة العمّـال. [انظـر: محمـد أحمـد كريـم، تطـوّر الفكـر التربـوي، ص 67]

أمّـا بالنسـبة للموسـيقى فـيرى أفلاطـون أنّهـا تسـتخدم للمسـاعدة على تهذيـب النفـس وتأمـين صفائهـا، وخـلق الانسـجام فيهـا عن طريـق الإيقـاع والانسـجام والتناسـب الذي يـزرع في النفس محبّـة العـدل؛ فمـن المحـال أن ينشـأ شـخص على التـوازن والاعتـدال ويكـون ظالمًـا، وإنّ التناغـم والانسـجام الموسـيقيين يجـدان طريقهمـا إلى خفايـا الـروح، ويحمـلان الجمـال والجـلال والحسـن والكياسـة في حركتيهمـا، ويجعـلان الـروح رشـيقةً ولطيفـةً، وإنّ الموسـيقى تحـلّي الخلـق وتشـترك

في تقرير القضايا الاجتماعية والسياسية. لكن من جانب آخر رفض أفلاطون الإفراط في الموسيقى والاقتصار عليها؛ لأنّ ذلك يضعف الإنسان ويلغي الانتفاع بها؛ لذلك ألغى أفلاطون الموسيقى بعد السادسة عشرة. [انظر: حسين صالح حمادة، دراسات في الفلسفة اليونانية، ص 386]

أمّا الرياضة البدنية والألعاب، فيرى أفلاطون أنّ الغاية منهما تتمثّل في تقوية الجسم وصقله وإصلاحه وتنميته، فضلًا عن إعداده لتحمّل متطلّبات الحياة العسكرية؛ ولذلك ينبغي، ولا سيما خلال السنوات العشر الأولى من حياة الطفل، إيلاء جسده عنايةً خاصّةً. ومن ثمّ كان من الضروري أن تُخصَّص في كلّ مدرسة ساحة وملعب لممارسة الأنشطة الرياضية، وأن يراعي المنهج التعليمي مكانة الرياضة وأهمّيتها في تكوين الطفل؛ إذ إنّ العناية بالجسد وممارسة الرياضة تسهمان في حفظ صحّته ووقايته من الأمراض. غير أنّ أفلاطون لا يدعو إلى الإفراط في ممارسة الألعاب والرياضة؛ لأنّ المبالغة فيها قد تفضي إلى نتائج عكسية، فتغدو مصدرًا للخشونة والقسوة، وقد يكون لذلك أثر سلبي في نموّ الروح والعقل. ومن هنا يؤكّد ضرورة التكامل بين التربية البدنية والتربية الروحية، بحيث لا يُعتنى بالجسد على حساب النفس، ولا بالنفس على حساب الجسد. وفي هذا السياق، وجّه أفلاطون نقدًا إلى النموذج التربوي الإسبرطي الذي بالغ في الاهتمام بالتربية البدنية والعسكرية على حساب التربية الروحية والعقلية؛ ولذلك تقوم التربية الأفلاطونية على مبدإ التوازن بين الموسيقى والرياضة؛ فالموسيقى تهدف إلى تهذيب النفس وإصلاحها، في حين تتولّى الرياضة تقوية الجسد وتهيئته، وباجتماعهما يتحقّق التكوين المتكامل للإنسان. [انظر: محمد أحمد كريم، تطوّر الفكر التربوي، ص 379]

ثمّ تبدأ المرحلة الثانية ـ أي من عمر العشرين ـ ومدّتها عشر سنوات، وتكون لمن نجح وأثبت جدارةً في المرحلة الأولى، وقد ركّز أفلاطون فيها على دراسة الرياضيات التي تعدّ في حقيقة الأمر رياضةً فكريةً وتدريبًا حقيقيًّا للذهن والفلك؛ لمحاولة الاطّلاع على القوانين التي تحكم هذا الكون؛ لينتقل الدارس بعد ذلك إلى دراسات فلسفية، وهي مباحث لإدراك قيم الحقّ والخير والجمال ومعرفتها. [انظر: فضل الله محمد إسماعيل، الدولة المثالية، ص 152]

قسّم أفلاطون في هذه المرحلة الناجحين في الامتحان إلى فئتين؛ فأمّا من لم ينجح منهم، فيعود إلى المجتمع ليمارس الأعمال الإنتاجية في الزراعة والصناعة والتجارة، ويشكّل بذلك الطبقة الثالثة في المدينة، أي طبقة العمّال. ويُسمح لأفرادها بامتلاك وسائل الإنتاج وممارسة التجارة، ولكن في حدود الاعتدال؛ إذ تمنع الدولة تراكم الثروة

الفاحشة وما قد ينشأ عنه من انقسام المجتمع إلى أغنياء وفقراء. وقد أولى أفلاطون هذه الطبقة عنايةً محدودةً؛ إذ تقتصر وظيفتها الأساسية على توفير حاجات الدولة والجيش. وأمّا الناجحون في الامتحان الأوّل، فيُختارون لمواصلة تعليمهم عشر سنوات أخرى، يتعمّقون خلالها في الرياضيات والهندسة والحساب والعلوم الطبيعية، بما ينمّي قدراتهم العقلية ويعوّدهم على البحث النظري والبرهان والتفكير الفلسفي. وهؤلاء هم الذين يؤهّلهم أفلاطون للانضمام إلى طبقة الحرّاس؛ لما يتمتّعون به من استعداد عقلي وفلسفي يؤهّلهم لتحمّل مسؤوليات الحكم والحراسة. [انظر: حسين صالح حمادة، دراسات في الفلسفة اليونانية، ص 391]

أمّا المرحلة الثالثة، ومدّتها خمس سنوات، فلا يلتحق بها إلّا من اجتاز المراحل السابقة واكتسب خبرةً في شؤون الحياة والسلم والحرب، وأثبت تميّزه في دراساته السابقة. وفي هذه المرحلة يتفرّغ الطالب لدراسة الفلسفة والجدل الديالكتيكي والتأمّل الميتافيزيقي، بما يسهم في تنمية التفكير الفلسفي لديه وتهيئته لبلوغ مرحلة التأمّل الفلسفي العميق. [انظر: فضل الله محمد إسماعيل، الدولة المثالية، ص 152]

وتتضمّن هذه المرحلة التعمّق في دراسة الفلسفة والتمرّس بالمناهج العلمية، ثمّ يُهيَّأ هؤلاء، بعد بلوغهم سنّ الخامسة والثلاثين، لتولّي الوظائف والمهامّ العسكرية. [الجندي، دراسات في الفلسفة اليونانية والتربية، ص 58]

بعد ذلك تُجري الدولة امتحانًا أكثر صعوبةً من الامتحان الأوّل، فمن لم ينجح فيه ينضمّ إلى طبقة الجند والحرّاس المكلّفين بحماية المدينة، ويتولّى بعضهم المناصب العسكرية والتنفيذية. أمّا الناجحون، وهم القلّة التي تجمع بين شرف النفس، وحبّ الحقّ، وضبط الشهوات، وقوّة الذاكرة، فيُختارون لمواصلة دراسة الفلسفة مدّة خمس سنوات. ويرى أفلاطون أنّ دراسة الفلسفة لا تليق بسنّ مبكّرة؛ لما تتطلبه من نضج عقلي ورزانة وفضيلة؛ ولذلك تُسند إلى من بلغوا سنًّا تؤهّلهم للتأمّل الفلسفي وفهم مباحثه الدقيقة والصعبة. [انظر: حسين صالح حمادة، دراسات في الفلسفة اليونانية، ص 396]

ثمّ تأتي المرحلة الرابعة، وتمتدّ من سنّ الخامسة والثلاثين إلى سنّ الخمسين. وفيها يعود الفلاسفة إلى الحياة الاجتماعية ليتولّوا مسؤولية حراسة المجتمع وتوجيه شؤونه وإدارة ثرواته. وبعد أن أمضوا خمسة عشر عامًا في الدراسة والتكوين الفلسفي على نفقة الدولة، يصبحون مؤهّلين لتسخير ما اكتسبوه من علم وخبرة في خدمة المجتمع، والعمل على إصلاح أوضاعه والارتقاء بها. [انظر: محمد أحمد كريم، تطوّر الفكر التربوي، ص 69 و70]

تمتدّ هذه المرحلة خمس عشرة سنةً، يتولّى خلالها الفلاسفة وظائف عسكريةً وإداريةً تمكّنهم من اكتساب الخبرة العملية في الحكم والدفاع؛ إذ لا يكفي التأمّل النظري لإعداد من سيتولّون قيادة المجتمع، بل لا بدّ من اختبارهم في واقع الحياة ومخالطتهم لأفراد المجتمع بعيدًا عن الاستعلاء. ومن خلال هذه التجربة يتعلّمون ترجمة مبادئهم الفلسفية إلى ممارسة عملية، واكتساب الصبر والتحمّل والخبرة اللازمة لممارسة الحكم. وعند بلوغهم سنّ الخمسين، يُتاح لهم التفرّغ للتأمّل والدراسة بعيدًا عن شؤون الحكم، فيعتزلون في "جزيرة الأبرار" وفق التصوّر الأفلاطوني، ليتوجّهوا إلى التأمّل في مثال الخير، الذي يمثّل الغاية العليا للفلسفة وأسمى غايات المجتمع الفاضل [انظر: أفلاطون، الجمهورية، ص 195]؛ أي أنّهم ينسحبون من الحياة العامّة في أواخر أعمارهم ليتفرّغوا للتأمّل وتهذيب النفس واكتساب مزيد من الفضائل. ومن مظاهر تقدير أهل المدينة لهم أن تُخصَّص أيّام لتكريم الرجال الفاضلين واستذكار فضائلهم ومحاسنهم، وتقديم الهدايا إليهم، بوصف ذلك أقلّ ما يستحقّونه من التكريم. وعند بلوغهم سنّ الخمسين يكونون قد اكتمل نضجهم بفضل السنّ والخبرة والتجربة، وامتلأت نفوسهم بالعلم والحكمة، فأصبحوا أهلًا لتولّي زمام الحكم. وهؤلاء هم الفلاسفة الحكّام الذين يمثّلون الغاية المنشودة والنموذج الأعلى لرئاسة المدينة الفاضلة، ويتناوبون على ممارسة الحكم بصورة فردية أو من خلال مجالس الحكم. [انظر: محمد عبد الرحمن مرحبا، تاريخ الفلسفة اليونانية، ص 251]

وكذلك فإنّ الفلاسفة في التصوّر الأفلاطوني صفوة الناس الذين أثبتوا جدارتهم وفضيلتهم عبر مختلف المراحل والاختبارات، ولا سيّما في مجال النشاط النظري. أمّا في الجانب العملي، فتتجلّى العدالة في إسناد كلّ وظيفة إلى من هو أصلح لها، بحيث يكون الشخص المناسب في المكان المناسب، وبذلك يتحقّق التوازن والانسجام في المجتمع. [انظر: حسين صالح حمادة، دراسات في الفلسفة اليونانية، ص 399]

وفضلًا عن ذلك كانت التربية عند أفلاطون فرعًا من فروع علم الاجتماع، والعدالة التي يرى أنّها لا تتحقّق عن طريق القوانين واللوائح فقط، بل عن طريق تربية أفراد المجتمع وتنظيم هذه التربية، بحيث تعمل على إعداد الطبقات التي كان يرى أنّها لازمة للمجتمع. [انظر: نارلي صالح أحمد، مدخل في التربية، ص 7]

المبحث الخامس: طرق تعليم الفضائل في نفوس سكّان المدينة

يُطرح هنا سؤالٌ مهمٌّ حول كيفية غرس الفضائل في نفوس سكّان المدينة، وتعليمهم إيّاها وترسيخها في سلوكهم، بما يضمن المحافظة عليها على أكمل وجه؛ إذ تمثّل تنمية الفضيلة وترسيخها في نفوس أفراد المجتمع الغاية الأساسية للتربية في المدينة الفاضلة. ولتحقيق هذه الغاية، يقترح أفلاطون طريقتين أساسيتين لتعليم الفضائل وغرسها في نفوس السكّان، تتمثّل أولاهما في الإقناع، والثانية عن طريق الخطابة الشعرية. [انظر: أرسطو، فنّ الشعر، ص 202 وما بعدها]

يرى أفلاطون أنّ العلوم النظرية والتأمّلية القائمة على البرهان والاستدلال العقلي، إنّما تلائم الخاصّة من الفلاسفة، لما يتمتّعون به من قدرة على الإدراك وموهبة تؤهّلهم لهذا النوع من المعرفة. أمّا عامّة الناس، فلا يمكن إيصال الحكمة إليهم بالطريق البرهاني نفسه، وإنّما تلائمهم الطرق الخطابية والشعرية التي تعتمد على الإقناع والتأثير في النفس. ومن ثمّ يميّز أفلاطون بين طريقين لتعليم الفضائل: الطريق البرهاني، وهو عسير لا يتاح إلّا للفلاسفة، والطريق الجدلي الانفعالي، وهو أيسر وأقرب إلى عامّة الناس؛ إذ يخاطب مشاعرهم ويدفعهم إلى تبنّي السلوك الفاضل. وبذلك يتحقّق لكلّ إنسان من الكمال الخلقي بقدر ما تسمح به طبيعته واستعداده وقدرته، فتُغرس الفضائل في نفوس سكّان المدينة وتترسّخ في سلوكهم من خلال الخطاب الإقناعي المؤثّر في العقل والانفعال معًا. [انظر: الفارابي، تحصيل السعادة، ص 78 وما بعدها]

وقد انتقلت هذه التصوّرات الأخلاقية والسياسية إلى الفلسفة الإسلامية، فاستوعبها الفارابي وشرحها في ضوء تصوّره للمعرفة وطرائق إيصالها إلى أفراد المدينة. فهو يميّز بين إدراك الموجودات والحقائق على ما هي عليه في الواقع، وبين تخيّلها من خلال صورها وأمثلتها التي تحاكيها؛ إذ يقول: «إنّ مبادئ الموجودات ومراتبها والسعادة ورئاسة المدن الفاضلة إمّا أن يتصوّرها الإنسان ويعقلها، وإمّا أن يتخيّلها» [الفارابي، السياسة المدنية، ص 85]. ويكشف هذا التمييز عن توافق واضح مع التصوّر الأفلاطوني السابق؛ فالمعرفة الحقيقية تتطلّب إدراك الأشياء على نحوها الواقعي، وهو سبيل لا يتيسّر إلّا لمن امتلك القدرة على النظر العقلي والبرهان، في حين تُنقل هذه المعاني إلى عامّة الناس من خلال صور وتمثيلات قريبة من مداركهم؛ ولذلك ينبغي في المدينة الفاضلة تجنّب التمثيلات الوهمية أو البعيدة عن الحقيقة،

والاقتصار على التمثيلات التي تقرّب المعاني الحقيقية إلى نفوس الجمهور، بما يسهم في ترسيخ المبادئ الأخلاقية والسياسية وتوجيه سلوكهم نحو الفضيلة. [انظر: أرسطو، الأخلاق، ص 68 وما بعدها]

ويؤكّد أفلاطون ضرورة تجنّب تقديم الحكايات الوهمية للأطفال، ولا سيّما في المراحل الأولى من حياتهم؛ لأنّ نفوسهم في هذا العمر تكون شديدة التأثّر وسريعة الانقياد لما تسمعه من قصص وتمثيلات، ممّا قد يؤدّي إلى ترسيخ تصوّرات غير صحيحة في أذهانهم. ومن ثمّ يرى أنّ من مقتضيات التربية السليمة إبعاد الصغار عن سماع الحكايات الوهمية التي قد تلحق الضرر بتكوينهم النفسي والعقلي، والحرص بدلًا من ذلك على تقديم ما يلائم أعمارهم ويسهم في تهذيب نفوسهم وغرس الفضائل فيها. [انظر: أفلاطون، الجمهورية، ص 48؛ مسكويه، تهذيب الأخلاق، ص 58 وما بعدها]

ومن ثمّ ينبغي إيلاء هذه المرحلة قدرًا كبيرًا من الحذر والعناية؛ لأنّ البدايات الأولى للتعليم تحظى بأهمّية بالغة، إذ يُرسَّخ فيها الأساس الأوّل لتكوين الطفل وتشكيل شخصيته. فالطفل في هذه السنّ يكون سريع التأثّر بما يُلقى إليه من أفكار وحكايات، وقابلًا للانطباع بها وترسيخها في نفسه؛ ولذلك يؤكّد أفلاطون ضرورة إبعاده عن الحكايات المزيّفة والوهمية؛ لما قد تخلّفه من آثار سلبية في نفسه، ولا سيّما إثارة الخوف وترسيخه في وجدانه. ويصنّف أفلاطون الحكايات، سواء تعلّقت بالماضي أو الحاضر أو المستقبل، إلى ثلاثة أنواع: الحكاية البسيطة، والحكاية القائمة على السرد دون محاكاة، والحكاية التي تقوم على محاكاة الأحداث وتمثيلها. كما يميّز في المحاكاة بين ما يُعبَّر عنه بالقول والسرد، وما يتجسّد في التمثيل من خلال الهيئة والإيماءات، وهو أقوى تأثيرًا في المتلقّي. ويرى أفلاطون أنّ الحكايات المقدّمة للحرّاس ينبغي أن تُختار بعناية، وأن تتناسب مع ما ينبغي أن يتحلّوا به من القوّة والفضيلة والشجاعة، ولا سيّما عدم الخوف من الموت؛ لأنّ تصديق الحكايات الفاسدة والخرافية قد يغرس الخوف في نفوسهم، فيدفعهم إلى تفضيل العبودية والاستسلام على الموت في سبيل الدفاع عن المدينة. ومن ثمّ، ينبغي تحصينهم من هذه الحكايات، وتعزيز قدرتهم على مقاومتها بالمعرفة والتربية العقلية [انظر: أفلاطون، الجمهورية، ص 57] ؛ ولهذا يؤكّد أفلاطون ضرورة أن يتحلّى الحراس بالصبر والثبات عند فقدان من يحبّون، وألّا يستسلموا للحزن والانهيار؛ لأنّ الإفراط في إظهار الحزن الذي شبّهه بعويل النساء يدلّ على ضعف النفس، وهي صفة لا تليق بالحرّاس والحكّام الذين ينبغي أن يتّصفوا بالقوّة وضبط الانفعالات. [المصدر السابق، ص 58]

ومـن ثـمّ، يـرى أفلاطـون ضرورة منـع الحـرّاس مـن ممارسـة المحـاكاة لثلاثـة أسـباب رئيسـة: أوّلهـا أنّ وظيفتهـم الأساسـية هي الدفـاع عـن المدينـة، ومـا تقتضيـه هـذه الوظيفـة مـن التحـلّي بفضيلـة الشـجاعة، وثانيهـا أنّ ممارسـة المحـاكاة لا تنسـجم مـع طبيعـة مهنتهـم ووظيفتهـم؛ وثالثهـا أنّ الجمـع بـين صناعتـين أو مهنتـين يضعـف إتقـان كلٍّ منهمـا. ويؤكّـد أفلاطـون أنّ الطبيعة الإنسـانية لا تتيـح للمـرء أن يحسـن أداء أعمـال متعـدّدة في الوقـت نفسـه؛ ولذلـك ينبـغي أن يتفرّغ كلّ فـرد للصناعـة الـتي تلائمـه، كمـا يجـب أن يتفـرّغ الحـكّام لمهمّتهـم الأساسـية في الحكـم. ومـن هـذا المنطلـق، فـإنّ الاقتصـار على مهنـة واحـدة هـو الأقـدر على تحقيـق الإتقـان والكمـال فيهـا، وينطبـق ذلـك كذلـك على المحـاكاة؛ إذ لا يمكـن أن تـؤدّي غايتهـا على الوجـه الأمثـل إلّا إذا اقتـصر المشـتغل بهـا على نـوع محـدّد منهـا وأحسـن أداءه. [انظـر: زكريّـا، دراسـة لجمهوريـة أفلاطـون، ص 125]

المبحث السادس: جدلية العلاقة بين الموسيقى والرياضة في التربية

للموسـيقى أثـر عميـق في النفـس، وهـو مـا يتجـلّى منـذ الطفولـة في ترانيـم الأمّ الـتي تهـدّئ طفلهـا وتبعـث في نفسـه الطمأنينـة، كمـا يظهـر أثـر اللحـن والإيقـاع في سـلوك الإنسـان والحيـوان؛ فحـتّى قوافـل الإبـل تبـدو أكـثر هـدوءًا وانتظامًـا عنـد سـماعها حـداء الحـادي. وهـذه الأمثلـة تكشـف عـن قـوّة الموسـيقى في التأثـير في النفـس، حـتّى غـدا يُقـال إنّهـا غـذاء الـروح! وفي هـذا السـياق، نظـر أفلاطـون إلى الموسـيقى بوصفهـا أحـد أشـكال المحـاكاة وركنًـا أساسـيًّا مـن أركان التربيـة، ينبـغي أن تبـدأ منـذ الطفولـة وتسـتمرّ في مراحـل العمـر المختلفـة؛ ولذلـك أجـاز في المدينـة الفاضلـة اسـتخدام بعـض الآلات الموسـيقية. [انظـر: أفلاطـون، الجمهوريـة، ص 69]

ويـرى أفلاطـون أنّ التعليـم الذي يتـمّ مـن خـلال الموسـيقى سـيصل بهـم الى درجـة عاليـة مـن الفضيلـة، وتحمّـل النفـس بالشـجاعة والحـبّ واكتسـاب كلّ مـا هـو جميـل وتـرك الملـذّات وغيرهـا. [انظـر: المصـدر السـابق، ص 70 ومـا بعدهـا]

يقـول أفلاطـون في كتابـه الثـاني مـن محـاورة الجمهوريـة «فمـاذا يجـب أن يكـون تهذيبهـم؟ ربّمـا يشـقّ أن نجـد تهذيبًـا أفضـل ممّـا جـلاه الاختبـار، وهـو مؤلّـف على مـا أتيقّـن مـن الحمـاس للجسـد والموسـيقى للعقـل» [أفلاطـون، محـاورة الجمهوريـة، ص 65].

ثـمّ يسـتطرد في القـول «أفـلا نؤثـر الابتـداء بتهذيبهـم بالموسـيقى على الابتـداء بالحمـاس» [المصدر

السابق]. فقد كانت للموسيقى علاقة وثيقة مع الشعب اليوناني[1] في أفراحهم وأتراحهم وبقيت آثارها، بل توسّعت على مرّ الزمان في العالم الحاضر، وفي أوربّا على وجه التحديد، فلا يكاد موضع في بيت أو تجمّع إلّا والموسيقى وأدواتها وألحانها حاضرة فيه.

كما تطرّق أرسطو إلى الموسيقى وتحدّث عنها بقوله: «الناس متّفقون على أنّ الموسيقى لذّة طيّبة ... وهذا السبب يكفي ليجعلها مقبولة في التربية» [أرسطو، السياسة، ص 312]. ما يدلّل أنّ أرسطو اختلف في كنه الموسيقى مع أفلاطون؛ إذ يعدّها الأخير تهذيبًا للنفس، بينما هي عند الأوّل نوع من اللذّة الحسنة والطيّبة والبريئة، أو هي على الأقلّ نوع من الترفيه النقيّ للنفس الإنسانية، وعليه لا مضارّ من جعلها مقبولةً في التربية.

ويقول فؤاد زكريا في معرض شرحه للجمهورية أنّ «ما يسمّيه أفلاطون بالموسيقى يناظر ما يُطلق عليه اليوم اسم "العلوم الإنسانية" أو "الآداب" بوجهٍ عامٍّ» [أفلاطون، محاورة الجمهورية، ص 133]. فالهدف من العلوم الإنسانية أو الدراسات الأدبية إذا كانت بالشكل الصحيح ـ بين ما يقدّمه المعلّم من شروح ومدى القابلية والاستعداد للطالب ـ يكون الهدف منها تنمية النفس الإنسانية وتحقيق الخير لها، وحتّى تكون مقبولةً عند المتلقّي فقد مزجها أفلاطون بالشعر، فهي محاكاة تعليمية وليس استماع نغمات أو إيقاعًا أو تردّداتٍ موجيةً لا فائدة للنفس منها، على أن تكون الموسيقى متجانسةً ومتناسبةً مع التربية البدنية والجمباز.

وعندما يتطرّق أفلاطون إلى الشعر نراه في ما كتب وكأنّه يوجّه نقده اللاذع للشعر ولأساطير الشعراء الذين يصوّرون الآلهة بصور بعيدة كلّ البعد عن مكانتهم المقدّسة، وإن كان في نقده هنا يُظهر مسحةً دينيةً تأثّر بها من اطّلاعه المسبق على الآراء الفيثاغورية، لكنّ القراءة تشير إلى وجود فلسفة تربوية مفادها وجوب تعليم الصغار المحاكاة الشعرية التي تغرس الفضيلة في نفوس الأطفال بما تحمل من نزعات أخلاقية وتربوية؛ إذ ليس القصد هنا الدفاع عن الآلهة أو سلوكياتها، ولو كان ذلك كذلك لمنع هذا اللون من الشعر من التداول على الأقلّ في كتاباته؛ كونه يمسّ ذاتًا مقدّسةً لا ينبغي التقوّل عليها ولكنّه ـ أفلاطون ـ طلب فقط عدم تعليم الصغار تلك الأشعار المبتذلة والرخيصة؛ حفاظًا على تربيتهم وحسن أخلاقهم؛ «لأنّ الطفل لا يميّز بين الحقيقة والمجاز، فيطبع في عقله ما سمعه في هذا السنّ ويرسّخ في نفسه حتّى يتعسّر نزعه» [أفلاطون، الجمهورية، ص 67].

1- يشير أرسطو إلى أنّ قدامى اليونان كانوا يجعلونها جزءًا ضروريًا من التربية. [انظر: أرسطو، كتاب السياسة، ص 304]

وأيضًا حفظًا للقيم والمبادئ الأخلاقية العليا التي تجسّدها تلكم الآلهة. وعليه ما دامت الموسيقى متناغمةً مع الشعر التربوي الهادف فإنّها لا بدّ أن تنفذ إلى أعماق النفس الإنسانية، كما أنّ «الشخص الموسيقي حقًّا يحبّ الذين يجمعون بين الجمال الخلقي والجمال المادّي، وكذلك أنّ الموسيقى تنتهي عند حبّ الجميل» [المصدر السابق، ص 60].

ويتطرّق أفلاطون أيضًا إلى اللحن؛ باعتباره أحد أركان الأغنية أو النشيد مع الإيقاع واللفظ الذي يُقرأ؛ إذ يركّز هنا على الألحان مع الإيقاع الذي عليه فانّهما «يستقرّان في أعماق النفس، ويفتح لها أبواب قلبه فينشأ شريفًا صالحًا» [المصدر السابق، ص 93]. وليس هذا فقط، ولكن من الألحان ما تثير العزيمة والبأس في نفوس المحاربين الذين يضعون أرواحهم في أكفّهم وهم يقاتلون الأعداء أو تحيط بهم الملمّات، فهؤلاء يدفعون نوازل القدر بعزيمة لا تخور عندما يردّدون نغمةً وترنيمةً موسيقيةً. [انظر: المصدر السابق، ص 91]

ويشير أفلاطون إلى الرياضة والحميّة، التي يحصل المرء من خلالها على الفضيلة الحقّة؛ ولهذا فإنّ الحميّة والرياضة كذلك هي ضمان الجسم، وعلى سبيل المثال: إنّ البسيط في الرياضة يولّد الصحّة في الجسم، وتحرّك النفس يجعلها أقوى ممّا كانت عليه من قبل. [انظر: المصدر السابق، ص 73 وما بعدها]

هذه الرياضة جعلها أفلاطون ركيزةً من ركائز التربية في محاورة الجمهورية ليمارسها الجنسين الذكر والأنثى منذ الطفولة، لكنّها تنقطع عنهم زمنًا ليعودوا إليها في كرّة أخرى عند بلوغهم سنّ الثامنة عشر؛ تماشيًا مع التمرينات العسكرية وهم يصنعون مستقبلهم بين الحراسة أو الحكمة إذا ما تطاولت أعناقهم إليها بعد أن تُغرس الفضيلة في نفوسهم طبعًا، وتهذّبهم الرياضة، إضافةً إلى أنّ هذه الألعاب وخاصّةً البسيط منها وبمساعدة الغذاء تنمّي الجسم الإنساني ليغدو في كامل الصحّة، ما يحرّك النفس لتبدو أقوى ممّا كانت في سابق عهدها.

ويؤكّد أفلاطون أنّه يجب ألّا نقيّد تهذيب الرياضة، دون الموسيقى أو الموسيقى دون الرياضة؛ لأنّ استعمال الموسيقى دون الرياضة يجعلها هشّةً وضعيفةً، وإن استخدمت الرياضة دون الموسيقى يجعلها أكثر قسوةً، وهنا ترفض (النفس) أي دليل أو إقناع. [انظر: أفلاطون، الجمهورية، ص 80]

وعندما يتمّ الإفراط في ممارسة إحداهما دون الأخرى، فإنّه يلغي كلّ ما هو عقلي، مثلما يحدث مع الرجال الشجعان الذين سلوكهم أهوج ممّا يجعلهم جهلاء.

وكما صرّح أفلاطون «عندما يعملان سويةً إنّما يخدمان جزء الشجاعة من النفس وكذلك الجزء العاقل منها» [ابن رشد، تلخيص السياسة، ص 168]. وتمازج الفنّين واقترانهما نتيجته غرس الفضيلة، وهو ما يتمنّاه الفيلسوف من هذه الركيزة التربوية للتودّد بين الحرّاس والتعايش بينهم وفي حبّهم لوطنهم وشعبهم ودرء العدوان عنهم بردّ المعتدي؛ لأنّ الرياضة والموسيقى قد ولّدت في نفوس الحرّاس حبّ الوطن والشعب، وأيضًا الكراهية للمعتدي ما يوجب ردّه.

هنا يلاحظ جدلية العلاقة بين الرياضة والموسيقى من خلال الغاية التي تهدف إليها في تربية النشء، منها البناء الجسدي وغرس الفضائل وتنمية نفوسهم نحو السلوك القويم؛ لإيجاد رجال فاضلين في مجتمع فاضل. ويصرّح أفلاطون أنّ هذين الفنّين (الرياضة والموسيقى) يخدمان الجزء الشجاع (الغضبي) من النفس، بالإضافة إلى الجزء الناطق لها، ويتمّ من خلالها غرس الفضيلة التي يجب أن يتحلّى بها الحرّاس، وهي المحبّة لمواطني المدينة والكراهية للأعداء ومواجهتهم.

إنّ الرياضة للجسم ضرورية؛ إذ يمارسها الحرّاس، فهي ملائمة لفنون القتال والدفاع عن المدينة ومواجهة الحروب، إلّا أنّ ممارسة الرياضة بالنسبة للحرّاس مرتبط بما يخصّ الحمية، فإنّ من الملائم في المدينة الفاضلة تحديد نوعية الأطعمة، التي تمنح الجسم القوّة والصحّة، ومن هذه الأطعمة مثل اللحم المشوي والشمندر البسيط المسلوق بالماء والملح والزيت. [انظر: أفلاطون، الجمهورية، ص 76]

أمّا أرسطو فيقول «إنّ أصلح الأغذية وأنسبها للأجسام هي الأغذية التي تكثر فيها الألبان ويندر فيها استخدام الخمر لما يجرّ من أضرار» [أرسطو، السياسات، ص 411]. وقد كان لهذا التصوّر الأفلاطوني في إعداد الحرّاس أثر على فلاسفة الإسلام؛ إذ يؤكّد ابن باجة في هذا الجانب ضرورة استخدام اللحم والخبز والابتعاد عن الأفيون والحنظل كونه ضارًّا. [انظر: ابن باجة، الرسائل الإلهية، ص 91]

ويقول ابن رشد إنّ الإفراط في الشراب وتنوّع الأطعمة والحلوى والموسيقى في المدينة الفاضلة يعدّ محرّمًا على سكّانها، وإنّه يجب الاعتدال في الطعام والموسيقى والرياضة، الذي بدوره يؤدّي إلى التناغم في النفس لدفع الشرور عنها، مثلما يتجنّب الجسم الأمراض عند ممارسته للرياضة. [انظر: ابن رشد، تلخيص السياسة، ص 80 وما بعدها]

إنّ مسألة التعليم بالموسيقى والرياضة هو مشترك بين سكّان المدينة، إلّا أنّ تعليم الرياضة تتباين بين طبقة وأخرى، وكذلك الحكايات التي يتمّ تعليمها من خلال الموسيقى، لقد

عارضه أرسطو هذا وزاد عليه بقوله: «إنّ كلّ طبقة لها موسيقى وأنغام يناسب طبعها وميولها واتّجاهاتها، أي طبيعة مهنتها مثل الحكّام والصنّاع» [أرسطو، السياسات، ص 443]. وهذا ما يخالف به أفلاطون الذي لم يضع منهجًا تربويًّا تعليميًّا عامًّا لسكّان المدينة، بل نراه يحصرها للحرّاس والحكّام دون غيرهم.

المبحث السابع: تربية الحكّام في مدينة أفلاطون

الفلاسفة هم من يتولّون الحكم في مدينة أفلاطون؛ لأنّهم ـ بحسب أفلاطون ـ أقدر الناس على معرفة الخير والعدل والحقيقة، ويتميّزون بالحكمة والعقل؛ ولذلك ينبغي أن يكون الحكم بيدهم لا بيد أصحاب الثروة أو القوّة.

وهنا يطرح السؤال التالي: كيف يتمّ إدراك طبائع أولئك الميالين نحو التفلسف؟ وما هي نوعية التعليم الواجب لهم؟ وكيفية أن يكونوا فاضلين في المدينة الفاضلة؟ وأجد أنّ الطريق إلى ذلك هو التعليم، وهنا يعرض أفلاطون في الكتاب السابع من "الجمهورية" أسطورة الكهف، فيصوّر جماعةً من الأسرى قُيّدوا منذ طفولتهم داخل كهف، بحيث لا يستطيعون الالتفات إلّا إلى الأمام، ولا يشاهدون إلّا الظلال التي تلقيها النار على الجدار المقابل لهم؛ ولذلك يعتقدون أنّ تلك الظلال تمثّل الحقيقة ذاتها. [انظر: أفلاطون، الجمهورية، ص 172]

ويضيف أفلاطون أنّ الأسرى، ما داموا مقيّدين على تلك الحال، لا يدركون من الموجودات إلّا صورها وظلالها المنعكسة على جدار الكهف؛ ولذلك يعتقدون أنّ تلك الظلال تمثّل حقيقة الأشياء ذاتها. أمّا الفيلسوف، فيمثّل عند أفلاطون الإنسان الذي استطاع التحرّر من قيود الحسّ والجهل ومغادرة الكهف، أي الانتقال من عالم الظلمة إلى عالم النور؛ فيتدرّج في إدراكه من مشاهدة الظلال إلى مشاهدة الأشياء ذاتها، ثمّ إلى التأمّل في الأجرام السماوية، إلى أن يبلغ في النهاية النظر إلى الشمس ذاتها، التي ترمز إلى مبدإ الخير ومصدر الحقيقة والمعرفة. مثلما أنّ عيون الإنسان عندما ترى الشمس لأوّل مرّة تصاب وهي خارجة من الظلام إلى النور، بينما المتعلّم وهو خارج الكهف يرى الأشياء على حقيقتها بنور الشمس، وإن كانت للأشياء ظلال حيث يفرّق المتعلّم بين الشيء وظلّه، وفي هذه الأسطورة يجعل أفلاطون كلّ من يخرج من الكهف ويغادره ـ بمعنى أنّه يخرج من الظلام إلى النور ليرى الشمس الساطعة ويرى الأشياء على حقيقتها ـ فهو فيلسوف يتدرّج في معرفة الحقيقة من ظلال الأشياء صعودًا إلى معرفة الأشياء نفسها. [انظر: المصدر السابق، ص 202؛ ابن رشد، الضروري في السياسة، ص 157]

فالفلاسفة يرقون تدريجيًّا من الأدنى إلى الأعلى، ومن العالم المنظور إلى عالم المعقول عالم المُثل الذي بنى عليه أفلاطون معرفته وكلّ معرفة، فليس الطريق إلى عالم المعرفة إلّا عالم المثل عند أفلاطون، والذي يصل إليه ويخوض فيه إنّما هو الفيلسوف حقًّا العارف للخير الذي يقود المدينة الفاضلة، وليس أولئك المزيّفون الذين يَرون نصف الحقيقة ويرون العلم إنّما هو للضرورة؛ «إذ يظنّون أنّ الغاية الإنسانية ليست شيئًا أكثر من حفظ الجسم وحمايته وحفظ الحواسّ» [ابن رشد، الضروري في السياسة، ص 143].

بينما العلم لكمال النفس وليس إلى الضرورة فقط، فليس الإنسان وُلد ليعيش، لكنّما خلقه البارئ ليعمر الأرض ويُسعد من عليها، وهذا ما يمتلكه الفيلسوف الحقيقي، وكهؤلاء (الفلاسفة) يميلون بطبعهم إلى معرفة الحكمة، فإنّ من غير الملائم الاندفاع بشدّة نحو دراسة العلوم المجرّدة؛ لأنّه من الصعب إدراك ماهيات الأشياء وما ترمي إليها.

لذلك وضع أفلاطون برنامجًا تربويًّا تعليميًّا لهذه الطبقة، وتوجيههم إليه عبر خطوات تدريجية إلى ما هو أسهل وملائم لهم، ويرى ضرورة أن تكون البداية في العلم الرياضي «وهو يضمّ الحساب والهندسة والموسيقى وعلم الفلك» [أفلاطون، الجمهورية، ص 178].

وهذا يعدّ ملائمًا لهم لا سيّما أنّهم قد تعلّموا في صغرهم على الموسيقى والرياضة مع أبناء الحرّاس، وخاصّةً أنّ غاية الرياضة تقوية الجسد، كما أنّ الموسيقى التي تلقوها من خلال الحكايات أو القصص، وإن كانت هذه لا ترفع من قابليتهم ولا تعلّمهم كيفية إدراك ما هو معقول وبدهي في العلوم النظرية، إلّا أنّها مهمّة في تنمية مواهبهم.

ويشير أفلاطون أنّ هؤلاء يجب أن يبدؤوا أوّلًا بدراسة الحساب، كون هؤلاء الحكّام بحاجة إلى معرفة علم العدد، كذلك يحتاجون علم الفلك لمعرفة الشهور والسنين، وأيضًا هذا العلم يعدّ مهمًّا وضروريًّا للملّاحين وللمسافرين عبر الصحراء، ثمّ يتمّ التحوّل إلى دراسة علم الهندسة وكذلك الموسيقى وعلم البصريات، ثمّ علم الميكانيك، وبعد ذلك يأتي العلم الطبيعي، وأخيرًا علم ما بعد الطبيعة.

إذن نلاحظ عند أفلاطون العلم الرياضي هو المطلب الأوّل للفلاسفة؛ إذ يتعلّم من خلاله الأشياء وفق أصولها؛ على اعتبار أنّ كلّ ما يمكن معرفته من التعليم ينمّي الجزء العاقل في نفس الفرد. ويشير إلى «أنّ المعقولات لن تكون تامّة الإدراك إذا لم تدرَك من هذا العلم، وممّا يلزم وجود الأشياء غير مدركة بماهياتها» [المصدر السابق، ص 168].

وانطلاقًا من هذا التصوّر، يقسّم أفلاطون مراتب الإدراك والمعرفة تقسيمًا إبستمولوجيًّا يتدرّج من المحسوسات إلى المعقولات؛ إذ يميّز بين مستوى يرتبط بالأشياء المحسوسة وصورها، ومستوى آخر يتّجه فيه العقل إلى إدراك المعقولات والمُثُل التي تتجاوز عالم الحسّ. ويرى أفلاطون أنّ ثمّة تناسبًا بين مرتبة المعقولات ومرتبة المحسوسات؛ إذ ترتبط الصور والتمثيلات الحسّية بالأشياء التي تحاكيها وتمثّلها، فتغدو بمنزلة خيالات أو انعكاسات لها، على نحو يشبه انعكاس الأشياء في المرآة أو ظهورها في صورة الظلال.

ويعتقد أفلاطون أنّ مهمّة العلم الرياضي وفائدته وغايته ليست كما تبدو لتهيئة العقل لدراسة العلمين (العلم الطبيعي وعلم ما بعد الطبيعة) [انظر: المصدر السابق، ص 189]، وكذلك ليس غرضها مجرّد العمل فقط، حتّى وإن انصرف الأشخاص إلى ممارسة العلم الرياضي والعمل به. ونشاهد ذلك عند الجمهور، عندما اهتمّوا بعلم الهندسة العملية والموسيقى العملية، وكذلك أنّ الأشياء التي يبحثون فيها إنّما هي مشتركة ما بين الطبيعة والصناعة. إنّ غاية تعليم الحكّام العلوم الرياضية هي من أجل رفع مهاراتهم، وهذا ما أكّده أفلاطون بقوله: «إنّه يجب أن توضع مع المعرفة بالأشياء الضرورية المعرفة العملية المرتبطة بها» [المصدر السابق، ص 181].

ويرى ابن رشد أنّ الفلاسفة قد اختلفوا فيما بينهم حول مبدإ الدراسة، أتبدأ بالمنطق؟ أم بدراسة العلم الرياضي؟ يرى بعضهم أنّ صناعة المنطق إنّما هي لأجل تجنّب العقل الوقوع في الخطإ والزلل. وإنّ العلوم الأخرى كالعلم الطبيعي وعلم ما بعد الطبيعة تحتاج له بالضرورة، أمّا ما يتعلّق بالعلم الرياضي، فإنّ المرء لا يجادل فيه؛ وذلك لارتباطه بشكل أوّلي مع المادّة. [انظر: ابن رشد، تلخيص السياسة، ص 168]

الخاتمة

بعد دراسة أسس الفلسفة التربوية لدى أفلاطون توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1ـ يعرف أفلاطون فلسفة التربية بأنّها تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف، فهو علم يبحث في أصول هذه التنمية ومناهجها وعواملها الأساسية وأهدافها الكبرى.

2ـ أنّ غاية فلسفة التربية تجسيد الخير والعدل في مجتمع فاضل، ولغرض تحقيق هذه الغاية التربوية يخصّص أفلاطون في جمهوريته نظامًا تربويًّا تعليميًّا، عدّه العمود الرئيسي لتحقيق أهداف المدينة الذي يسعى إلى تربية النشء تربيةً تجعلهم في مستويات عالية لأداء وظائفهم في المجتمع واكتسابهم للفضائل والكمالات الإنسانية النظرية منها والعملية والفكرية والأخلاقية، منذ صغرهم وحتّى سنٍّ معيّنةٍ.

3ـ تبدأ التربية في المدينة الفاضلة عامّة للجميع من خلال القصص والحكايات الجميلة التي تهدف إلى غرس الفضيلة في نفوس الأطفال، بالإضافة إلى الرياضة والموسيقى. والمقصود بالرياضة وتعليمها فهي لاكتساب الفضيلة الصحيحة للجسم، أمّا الموسيقى فبها يتمّ تهذيب النفس وتمكينها من اكتساب الفضائل الإنسانية وخصوصًا الخلقية.

4ـ في المدينة الفاضلة عند أفلاطون، ينقسم المجتمع إلى ثلاث طبقات رئيسية، ولكلّ طبقة وظيفة محدّدة، والفلاسفة هم من يتولّون الحكم في المدينة؛ لأنّهم ـ بحسب أفلاطون ـ أقدر الناس على معرفة الخير والعدل والحقيقة، ويتميّزون بالحكمة والعقل؛ ولذلك ينبغي أن يكون الحكم بيدهم لا بيد أصحاب الثروة أو القوّة.

قائمة المصادر

القرآن الكريم

محمد علي أبو ريان، الفكر الفلسفي (الفلسفة اليونانية)، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، ط 5، 1974 م.

أحمد أمين؛ زكي نجيب محمود، قصّة الفلسفة اليونانية، دار المكتبة المصرية، القاهرة، ط 2، 1935 م.

أرسطو، الأخلاق، ترجمة: إسحق بن حنين، تحقيق: عبد الرحمن بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط 1، 1979 م.

أرسطو، السياسات، نقله من الأصل اليوناني إلى العربية الأب أوغسطين بربارة، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية، بيروت، 1957 م.

أرسطو، السياسة، ترجمة أحمد لطفي السيّد، اللجنة العربية لترجمة الروائع، ط 2، 1999 م.

أرسطو، فنّ الشعر، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة، بيروت، 1973 م.

فضل الله محمد إسماعيل، الدولة المثالية بين الفكر الإغريقي والفكر الإسلامي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2003 م.

أفلاطون، الجمهورية، تحقيق محمد مظهر سعيد ونظلة الحكيم، مطابع بيروت الحديثة، بيروت، ط 1، 2013 م.

أفلاطون، الجمهورية، ترجمة: حنّا خبّاز، المطبعة العصرية، القاهرة، 1929 م.

إمام عبد الفتاح إمام، أفلاطون والمرأة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط 2، 1996 م.

أحمد أمين؛ زكي نجيب محمود، قصّة الفلسفة اليونانية، مطبعة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط 7.

إبراهيم مكور، المعجم الفلسفي، الناشر الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983م.

ابـن زكريـا، أبـو الحسـن أحمـد بـن فـارس، معجـم مقاييـس اللغـة، تحقيـق عبـد السـلام محمـد هـارون، دار إحيـاء الكتـب العربيـة، القاهـرة، ط 1، 1366 هـ.

ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، دار إحياء التراث، بيروت، 2003 م.

ابن باجة، الرسائل الإلهية، تحقيق وتقديم: د. ماجد فخري، دار النهار، بيروت، 1968 م.

ابـن رشـد، أبـو الوليـد محمـد، تلخيـص السياسـة، ترجمـة حسـن مجيـد العبيـدي، طبعـة دار الفراقـد، دمشـق، ط 2، 2011 م.

ابـن رشـد، أبـو الوليـد محمـد، الـضروري في السياسـة، ترجمـة أحمـد شـحلان، تحليـل محمـد عابـد الجابـري، مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة، بـيروت، ط 1، 1998 م.

ابـن رشـد، أبـو الوليـد محمـد، تلخيـص السياسـة، تعريـب: د. حسـن العبيـدي وفاطمـة الذهـبي، دار الطليعـة، بـيروت، 1998 م.

ابـن رشـد، أبـو الوليـد محمـد، كتـاب أرسـطو في الشـعر، تحقيـق عبـد الرحمـن بـدوي، دار الثقافـة، بـيروت، ط 2، 1973 م.

ابـن سـينا، الحسـين بـن عبـد الله، الفـنّ التاسـع مـن كتـاب الشـفاء، تحقيـق الأب قنـواتي وسـعيد زايـد، الهيئـة العامّـة لشـؤون المطابـع الأميريـة، القاهـرة، 1960 م.

مسكويه، تهذيب الأخلاق، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1961 م.

نارلي صالح أحمد، د. سعد يس، مدخل في التربية، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1973 م.

الأبرشي، محمد عطية، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993 م.

الجنـدي، أنعـام، دراسـات في الفلسـفة اليونانيـة والتربيـة، مؤسّسـة الـشرق الأوسـط للطباعـة والنـشر، مـصر، 1963 م.

الخوري، أنطوان، أعلام التربية (حياتهم ـ آثارهم)، دار الكتاب اللبناني، 1964 م.

الفـارابي، أبـو نـصر، السياسـة المدنيـة، تحقيـق: د. فـوزي مـتري نجّـار، المطبعـة الكاثوليكيـة، بـيروت، ط 1، 1964 م.

الفـارابي، أبو نصر، تحصيل السـعادة، تحقيق: د. جعفر آل ياسـين، دار الأندلس، بيروت، 1983 م.

الفـارابي، أبـو نـصر، رسـالة في قوانـين صناعـة الشـعراء، تحقيـق غطـاس عبـد الملـك خشـبة، دار الكتـاب العـربي للطباعـة والنـشر، القاهـرة.

الفراهيـدي، الخليـل بـن أحمـد، معجـم العـين، تحقيـق مهـدي المخـزومي وإبراهيـم السـامرائي، دار الحرّيـة للطباعة، بغـداد، 1958 م.

القـرشي، باقـر شريـف، النظـام التربـوي في الإسـلام، مطبعـة شريعـة، ط 1، إصـدار مكتبـة الامـام الحسـن العامّـة، النجـف الأشرف، 1427 هـ.

آل ياسـين، جعفـر عبـد الأمـير، أثـر التفـكّك العائـلي في جنـوح الأحـداث، عالـم المعرفـة للطباعـة، بـيروت، 1981 م.

حسـين صالـح حمـادة، دراسـات في الفلسـفة اليونانيـة، دار الهـادي للطباعـة والنـشر والتوزيع، ط 1، 2005 م.

ديـوي، جـون، الديمقراطيـة والتربيـة، ترجمـة مـتي عقـراوي وزكريـا ميخائيـل، مطبعـة لجنـة التأليـف والترجمـة والنـشر، القاهـرة، ط 2، 1954 م.

زكريا، فؤاد، دراسة لجمهورية أفلاطون، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1967 م.

منـير المـرسى سرحـان، في اجتماعيـات التربية، مكتبـة الأنجلو مصريـة، القاهـرة، ط 2، 1982 م.

شـحلان، أحمـد، أبـو الوليـد ابـن رشـد الفيلسـوف المصلـح، نـدوة، مراكـش مـن التأسـيس إلى آخـر العـصر الموحّـدي، كلّيـة الآداب بجامعـة القـاضي عيـاض، مراكـش، 1989 م.

صالـح عبـد العزيـز، عبـد العزيـز عبـد المجيـد، التربيـة وطـرق التدريـس، دار المعـارف، مـصر، ط 16، 2012 م.

صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982 م.

محمـد جلـوب فرحـان، دراسـات في فلسـفة التربيـة، مطابـع جامعـة الموصـل، 1989 م.

حسين سلمان قوره، في التربية، دار المعارف، مصر، ط 1، 1980 م.

محمـد أحمـد كريم، تطـوّر الفكر التربـوي، دار عالم الكتـب للطباعـة والنشر والتوزيـع، 2007 م.

محمد عبد الرحمن مرحبا، الموسوعة الفلسفية الشاملة من الفلسفة اليونانية إلى الفلاسفة، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، 2007 م.

محمد عبد الرحمن مرحبا، تاريخ الفلسفة اليونانية من بدايتها حتّى مرحلة النهاية، عويدات للنشر والطباعة، بيروت ـ باريس، ط 3، 1988 م.

وولتر، ستيس، تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة: مجاهد عبد المنعم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1984 م.

يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1936 م.